

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Filozofická fakulta**  
**Ústav informačních studií a knihovnictví**

Studijní program: informační studia a knihovnictví

Studijní obor: informační studia a knihovnictví

**Bakalářská práce**

**Anna Veselková**

**Způsoby překonávání komunikačních bariér vyskytujících se při  
interakci s dětským čtenářem**

**Overcoming Methods of Kid Reader Communication Barriers**

Oponent bakalářské práce:

Datum obhajoby:

Hodnocení:

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, 17. července 2011

.....

podpis studenta

## **Identifikační záznam**

VESELKOVÁ, Anna. Způsoby překonávání komunikačních bariér vyskytujících se při interakci s dětským čtenářem = Overcoming Methods of Kid Reader Communication Barriers. Praha, 2011-07-17. 69 s. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Petra Zia Sluková.

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce je věnována tématu překonávání komunikačních bariér při interakci s dětským čtenářem. Nejprve jsou vymezeny základní pojmy jako komunikace, komunikační bariéry, čtenář a dětský čtenář, je vysvětlena důležitost rozvoje čtenářské gramotnosti a podpora dětského čtenářství. Jádrem práce je popis konkrétních opatření, která vedou ke snižování komunikačních bariér s důrazem na roli rodiny, školy a knihovny. Praktická část je zpracována jako případová studie efektivní práce s dětským čtenářem ve druhé třídě 1. základní školy v Plzni. Závěr shrnuje současnou situaci a obsahuje úvahu o možném budoucím vývoji a roli knihoven v této oblasti.

**Klíčová slova:** komunikační bariéry, dětský čtenář, čtenářská gramotnost, celostní přístup k jazyku, dětské čtenářství, dětská literatura

## **Abstact**

This undergraduate thesis examines possible means of overcoming communication barriers appearing in interaction with young readers. First, the key terms such as communication, communication barriers, reader, and young reader are defined. Then, literacy and ways of supporting young readers' literacy development are discussed. Specific strategies to eliminate communication breakdowns between young readers, their parents, school and library staff are further explored. The research part of the thesis investigates interactions in a second grade reading environment through a case study. The thesis concludes with a brief summary of current issues and suggestions of how libraries could take an active part in improving communication with young readers.

**Key words:** communication barriers, kid reader, readers' literacy, whole language approach, kid reading, children's literature

# Obsah

Předmluva .....	8
1 Úvod.....	10
2 Teoretická východiska .....	11
2.1 Komunikace .....	11
2.2 Komunikační bariéry.....	12
2.3 Komunikační bariéry, které vyskytují směrem k čtenáři .....	14
2. 4 Specifikace dětského čtenáře .....	17
3 Popis komunikačních bariér, které snižují efektivitu komunikace s dětským čtenářem .....	24
3.1 Komunikační bariéry, které vznikají v části kontext .....	24
3.2 Komunikační bariéry, které vznikají v části sdělení .....	25
3.3 Komunikační bariéra vznikající při (ne)poskytování zpětné vazby.....	27
3.4 Komunikační bariéry vznikající v komunikačním kanálu .....	27
3.5 Komunikační bariéry vzniklé na základě šumu .....	28
4 Návrh konkrétních metod snižujících komunikační bariéry.....	31
4.1 Pravidla úspěšné verbální komunikace s dětským čtenářem .....	31
4.1.1 Popis (konstatování) .....	32
4.1.2 Informace, sdělení .....	33
4.1.3 Možnost volby .....	33
4.1.4 Prostor pro spoluúčast a aktivitu dítěte .....	34
4.1.5 Podpora kulturní odlišnosti dětí.....	35
4.2 Výukové metody podporující úspěšnou komunikaci ve školním prostředí.....	36
4.2.1 Metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení .....	37
4.2.2 Celostní přístup k jazyku .....	40
4.2.3 Vytváření seznamu povinné četby.....	41
4.3 Jak vytvořit vhodné podmínky pro dětského čtenáře? .....	42
4.3.1 Doma .....	43
4.3.2 Ve škole .....	46
4.3.3 V knihovně .....	49
5 Případová studie.....	53
5. 1 Popis školy .....	53

5. 2 Začít spolu .....	54
5.3 Popis třídy .....	55
5.4 Popis práce s dětským čtenářem .....	56
5.5 Popis vyučovacího dne s ohledem na rozvoj čtenářské gramotnosti .....	57
5.6 Knihy, které děti ve třídě čtou .....	58
Závěr .....	60
Seznam použité literatury a dalších zdrojů .....	62

## Předmluva

Téma bakalářské práce *Způsoby překonávání komunikačních bariér při interakci s dětským čtenářem* jsem zvolila s ohledem na můj zájem o problematiku dětského čtenářství. Protože dnes již není pochyb o důležitosti dětského čtení a čtenářské gramotnosti, která je s ním spojena, snažila jsem se v bakalářské práci popsat způsoby komunikace, které mohou využít všichni dospělí, kteří se snaží dětské čtenáře pozitivním způsobem ovlivnit.

Koncept bakalářské práce jsem vytvořila na základě praktických zkušeností, které jsem nasbírala jako asistentka a později koordinátorka PR aktivit v neziskové organizaci Step by Step ČR. Toto občanské sdružení funguje v České republice od roku 2001 a je součástí mezinárodní sítě ISSA. Hlavní činností této organizace je vzdělávání pedagogů základních i mateřských škol v metodice programu Začít spolu a v dalších oblastech spadajících do tzv. dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Protože součástí mojí práce bylo zajišťování těchto seminářů, které se často týkaly problematiky čtení a čtenářství, mohla jsem se jich sama účastnit. Kromě toho jsem často navštěvovala třídy mateřských škol a prvního stupně základních škol, kde jsem mohla vidět podporu čtenářství v praxi.

V bakalářské práci jsem tedy čerpala z velké části ze svého vlastního know-how a použité informační prameny jsou zaměřeny také velmi prakticky. Proto obsahuje bakalářská práce z větší části konkrétní metody a opatření, kterými lze účinně snižovat komunikační bariéry při interakci s dětským čtenářem. Metodika práce s dětským čtenářem i způsob komunikace s ním stojí na základech tzv. pedagogického konstruktivismu, který se v současné době uplatňuje při nejmodernějších pedagogických postupech ve školní praxi. Knihovnictví jako takové se věnuje těmto tématům v bibliopedagogice, která staví na poznatcích z psychologie, sociologie, pedagogiky, andragogiky a dalších.

V původně navrhované osnově bylo mým záměrem popsat opatření, jež snižují komunikační bariéry při interakci s dětským čtenářem nejen u rodiče, učitele a knihovníka, ale i u autora dětských knih. Během psaní práce jsem od tohoto upustila, protože obecná pravidla pro autory knih by byla zbytečně svazující, neboť psaní je



tvůrčí proces a stejně jako je mnoho knih pro děti, je i mnoho čtenářů, kteří ocení možnost výběru. Ostatní body předběžné osnovy zůstaly zachovány.

Po krátkém úvodu do problematiky následuje první kapitola, která objasňuje teoretická východiska práce. Po vyjasnění pohledu na pojmy komunikace a komunikační bariéra, definování dětského čtenáře a zúžení této skupiny na děti od 6 do 11 let, následuje ve druhé kapitole popis konkrétních komunikačních bariér, které se mohou vyskytnout při interakci s dětským čtenářem. Ve třetí kapitole je popsán soubor konkrétních metod a opatření vedoucích ke snížení komunikačních bariér při interakci s dětským čtenářem. V praktické části je zpracována případová studie, která obsahuje popis práce s dětským čtenářem na 1. Základní škole v Plzni, ve 2. třídě paní učitelky Zdeny Kreislové.

Informační příprava byla provedena v rámci kurzu Bibliografické rešeršní služby v zimním semestru 3. ročníků studia na Ústavu informačních studií a knihovnictví na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V teoretických východiscích a konkrétních opatřeních snižujících komunikační bariéry se opírám především o monografie, české i zahraniční. V knihovnické oblasti je toto téma reflektováno především v odborných člancích či příspěvcích konferenčních sborníků, proto čerpám z nich.

Informační zdroje jsou v závěrečném seznamu použitých zdrojů citovány dle normy ISO 690 a ISO 690-2. V textu jsou odkazy vytvořené formou tzv. Harvardského citačního stylu.

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Petře Zia Slukové za cenné rady týkající se struktury práce i informačních pramenů. Dále bych také ráda poděkovala všem, se kterými jsem konzultovala podporu dětského čtenářství v praxi. Děkuji tímto Mgr. Miroslavě Škardové, Ing. Zuzaně Maňourové, PhD. a Mgr. Zdeně Kreislové.

# 1 Úvod

V současné době jsme svědky stále se zvyšujícího tlaku na úroveň čtenářské gramotnosti českých dětí. Zároveň ale dostáváme znepokojující informace z národních i mezinárodních výzkumů, které svědčí o pravém opaku, tedy o klesající tendenci úrovně čtenářské gramotnosti.

Schopnost číst s porozuměním a kriticky uvažovat o smyslu textu je něco, co se lze naučit, je to dovednost, která může být rozvíjena vhodnými pedagogickými postupy. V rodině získávají děti vztah ke knihám a podle vzoru svých rodičů přistupují k literatuře a obecně i k informacím v psané, respektive tištěné podobě. Pokud v rodině nejsou knihy, rodiče si sami nečtou a ani dětem nepředčítají, mají pak tyto děti zhoršenou pozici oproti svým vrstevníkům z čtenářsky podpůrného prostředí. Rozdíly mezi dětmi jsou patrné již od útlého věku, ale nejvíce viditelné jsou s nástupem do první třídy. Pak je nutné, aby pedagog individuálně pracoval podle schopností každého dítěte a pomáhal mu dosahovat co nejlepších výsledků v rámci jeho možností. Škola se musí pokusit vyrovnat rozdíly mezi dětmi, které pocházejí z rozdílného prostředí, aby měly všechny stejnou šanci se naučit číst s porozuměním.

Knihovna jako instituce je dalším prostředkem, který mohou využívat jak samotné děti, tak i jejich rodiče i učitelé. Knihovník (ať už ve školní knihovně nebo ve veřejné knihovně s dětským oddělením) by měl být schopen komunikovat jak s dětmi, tak i s jejich rodiči a učiteli. Protože pokud chceme děti něco naučit, je nezbytné s nimi komunikovat, mluvit, a to často bývá kamenem úrazu. Mezi dětským čtenářem a dospělým člověkem (ať už rodičem, učitelem nebo knihovníkem), který se snaží naučit ho dovednosti vedoucí ke čtenářské gramotnosti, může vyrůst komunikační bariéra, která zabrání úspěšné komunikaci mezi nimi. Pokud si účastníci komunikace - dítě a dospělý - neumí poradit, jak tuto bariéru mezi nimi snížit či odstranit, může se stát, že zablokování komunikace ovlivní vztah dítěte ke knihám a čtenářství vůbec. Taková situace má pak vliv na čtenářskou gramotnost dítěte a tím i na jeho další výsledky ve škole, potažmo v životě.

Následující kapitoly se pokusí nalézt teoretická východiska a poté i praktické rady, jak účinně snižovat komunikační bariéry při interakci s dětským čtenářem.

## 2 Teoretická východiska

### 2.1 Komunikace

**Komunikaci** lze definovat mnoha různými způsoby. V této bakalářské práci je vhodné využít pojetí W. Schramma, který ji chápe jako „*sdílení*“. (Schramm, 1954). Na tomto základě stojí i novější definice S. L. Tubbse, který lidskou komunikaci chápe jako *proces vytváření významů mezi dvěma nebo více osobami*. (Tubbs, 1991, s. 81). Jak vyplývá z jeho komunikačního modelu, tento proces chápe jako nekonečný. S pojmem lidská komunikace se do jisté míry překrývá pojem **interakce**, který je však širší a má blíže k pojmům **vazba** a **vztah** (Vybíral, 2000). Pro název bakalářské práce byl z toho důvodu zvolen termín interakce, který přesněji vyjadřuje problematiku dětského čtenářství.

Lidská komunikace má dle Vybírala, 2000, čtyři hlavní funkce:

- **informovat,**
- **instruovat,**
- **přesvědčit,**
- **pobavit.**

Pojem interakce navíc k těmto funkcím přidává další, **budování vztahů mezi lidmi**.

Podrobnější výčet toho, co si ve vzájemné komunikaci sdělujeme, uvádí Křivohlavý, 1988:

- **sdělujeme si zprávy a informace,**
- **sdělujeme si, jak chápat to, co říkáme,**
- **sdělujeme si svůj postoj k věci, o níž hovoříme,**
- **sdělujeme svůj postoj k posluchači,**
- **sdělujeme druhému i své sebepojetí,**

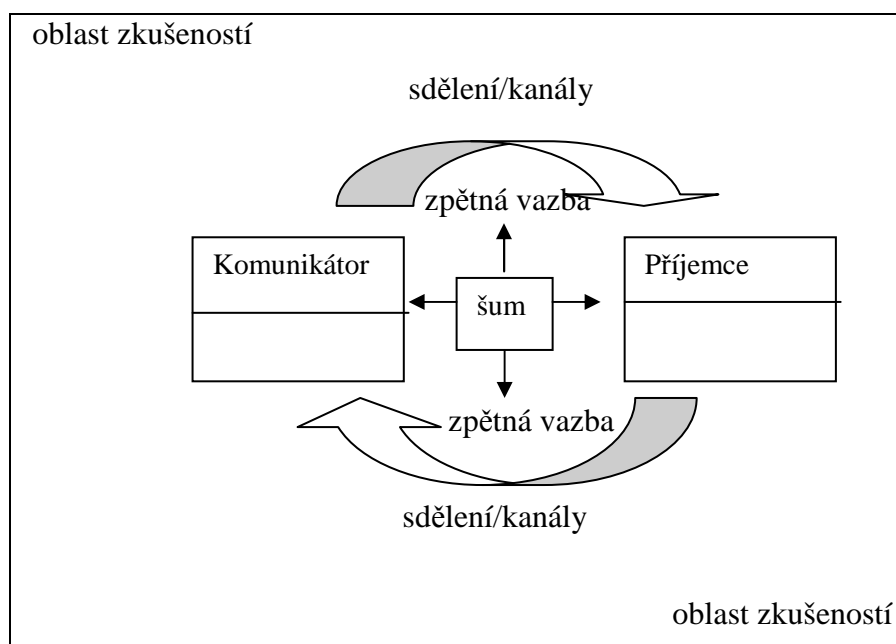
- sdělujeme si kvalitu našeho vzájemného vztahu,
- sdělujeme si pravidla našeho vzájemného styku,
- sdělujeme si žádosti.

Sdělování je podle Křivohlavého, 1988, možné třemi způsoby:

- verbálně,
- nonverbálně,
- činy, aktivitami, jednáním.

## 2.2 Komunikační bariéry

Jako výchozí model pro definování průběhu interpersonální komunikace bylo zvoleno *Základní schéma interpersonální komunikace* (viz obr. 1), které nejpřesněji popisuje interpersonální komunikaci mezi dvěma osobami zobrazením jednotlivých prvků procesu komunikace (DeVito, 2008, s. 33).



Obrázek č. 1- základní schéma interpersonální komunikace. (DeVito, 2008).

Tento model obsahuje komunikační kontext, komunikační zdroje a příjemce, sdělení, zpětnou vazbu, komunikační kanál a komunikační šum. Komunikační bariéry jsou

faktory, které brání efektivní komunikaci (DeVito, 2008) a mohou se vyskytovat na všech částech takto popsaného komunikačního aktu.

Rozlišujeme čtyři typy kontextu: **fyzický** (okolí, v němž se odehrává komunikační akt), **kulturní** (tradice, životní styl, hodnoty, návyky určité skupiny apod.), **sociálně-psychologický** (vztahy mezi zdroji a příjemci) a **časový** (pozice sdělení v posloupnosti událostí). Neznalost kontextu může způsobit komunikační bariéru. U zdroje a příjemce sdělení může bariéru způsobit špatné kódování či dekódování sdělení, komunikační dovednosti obou aktérů a předchozí zkušenosti, do kterých můžeme zahrnout znalosti, hodnoty, postoje ale i předsudky. Samotné **sdělení** může mít mnoho forem, komunikujeme **verbálně** i **neverbálně** a nedostatečná znalost významu, především neverbálního sdělování, může zapříčinit vznik komunikační bariéry. Stejně tak negativní nebo i jen nedostatečná **zpětná vazba**. **Komunikační kanál** je prostředek, kterým se přenáší sdělení, často probíhá komunikace více kanály současně. Ty jsou definovány v komunikaci *face-to-face* analogicky k našim smyslům. Další typy těchto bariér vznikají navíc při zapojení moderních komunikačních prostředků. Ať už komunikujeme tváří v tvář nebo prostřednictvím moderních technologií, opět se zde mohou objevit komunikační bariéry. U lidí s určitým druhem fyzického postižením může chybět jeden nebo i více kanálů v závislosti na typu postižení a stejně tak i při komunikaci prostřednictvím moderních technologií přicházíme o jeden či více kanálů. **Šum** je cokoli, co interferuje s příjmem sdělení, to znamená jakýkoli vliv, který působí na význam sdělení. Nejzávažnější jsou čtyři typy šumu: **fyzický** (pochází ze zdrojů mimo posluchače i mluvčího), **fyziologický** (fyziologické vady či nedostatky u osoby posluchače nebo mluvčího - vady zraku, sluchu apod.), **psychologický** (mentální interference na straně posluchače nebo mluvčího - psychické problémy, předsudky, uzavřenost apod.) a **sémantický** (interference, ke které dochází rozdílným vnímáním významů mezi posluchačem a mluvčím - odlišnosti jazyka, dialekt, slang, žargon apod.). Všechny tyto šumy mohou přerůst v bariéry.

Jinou typologii nabízí Karel Pala (Pala, 1999, s. 85). Překážky a bariéry, které brání efektivní jazykové komunikaci, dělí do šesti nejdůležitějších typů:

- **technické bariéry** (technické šumy na přenosových zařízeních),
- **jazykové bariéry** (jak mezi cizími jazyky, tak i v rámci jednoho jazyka),

- **sociální přehrad**y (souvisí se sociálními rolemi),
- **neadekvátní dávkování informace** (logický sled poskytovaných informací, přizpůsobení se komunikační situaci, komunikační dovednosti určují úspěch komunikace),
- **akceptování komunikačních modelů** (držení se schémat a komunikačních konvencí na úkor svobody vyjádření),
- **vznik nových bariér, bastardizace** (komunikace odborného textu, komunikace mezi IT odborníky).

Jiný pohled na rozdělení bariér v komunikaci nabízí Plamínek, 1994:

- **horizontální bariéry** (stejně názory jedinců ve skupině způsobuje degeneraci názorů a vede k fanatizaci),
- **vertikální bariéry** (hierarchie ve společnosti může způsobovat autoritativní postoje),
- **jazykové bariéry** (cizí jazyky, sémantické posuny významů v rámci jednoho jazyka),
- **kulturní bariéry** (multikulturní společnost naráží na rozdíly mezi jednotlivými kulturami).

Vybíral, 2000, zmiňuje komunikační bariéru pouze v kontextu psychologie slangu (Vybíral, 2000, s. 125), kdy *může být toto ohrazení skupiny samou funkcí používání slangu*.

Lamser, 1969, rozděluje komunikační bariéry na:

- **vnější** (finance, legislativa, technologie, sociální a ekonomická situace apod.),
- **vnitřní** (strach, věk, vzdělání, téma, slovní zásoba, fyzický handicap, neznalost cizího jazyka apod.).

## 2.3 Komunikační bariéry, vyskytující se směrem ke čtenáři

V této podkapitole budou specifikovány komunikační bariéry, které se vyskytují při komunikaci se čtenářem jako takovým. Samotný pojem čtenář se vyskytuje především v knihovnické terminologii, neboť je předmětem zkoumání některých dílčích disciplín

v ní. **Psychologie čtenáře** je *oblastí aplikované psychologie, která má úzký vztah k psychologii sociální, vývojové a obecné, ale také k sociologii a teorii literatury. Zkoumá psychologická hlediska sociálního vztahu čtenáře a knihy.* (TDKIV). Tuto problematiku bakalářská práce nezpracovává, spíše se soustředí na práci se čtenářem, tedy na to, co předchází než si vybere knihu a také tomu, co následuje po jejím přečtení.

**Čtenář** může být *každá osoba, která umí číst. Čtenář může být osoba se zájmem o četbu. Čtenář je jedinec, který vnímá psaný text, rozumí mu a psychologicky jej konzumuje, má k němu zájmový vztah* (Vášová, 1980).

**Čtení** je *proces vnímání textu zrakem a porozumění smyslu textu.* (TDKIV). Pedagogický slovník obsahuje podrobnější definici: „**Čtení** je *druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu (angl. reading comprehension) a vnitřní zpracování dané informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělání. Proto je výuka čtení začleněna v povinném učivu od 1. ročníku základní škol, ve vyšších ročnících se kultivuje v rámci literární výchovy. Poruchy v dovednosti čtení se projevují jako dyslexie.*“ (Průcha, 2009, s. 42).

**Čtenářství** je záliba ve čtení. **Čtenářství** se liší od čtení tím, že je vždy spojeno se záměrnou dobrovolnou činností, se zálibou. (TDKIV).

Působení četby na čtenáře může mít rozmanité účinky. Rozeznávají se tyto základní účinky (Vášová, 1980):

- **instrumentální,**
- **prestížní,**
- **potvrzovací,**
- **estetické,**
- **rekreační,**
- **psychoterapeutické.**

V současném knihovnickém diskursu se používá pojem **uživatel**. *Jedná se o osobu (individuální uživatel) nebo instituci (institucionální uživatel) využívající knihovnické a informační služby.* (TDKIV).

U dospělého čtenáře jsou komunikační bariéry vnímány především jako bariéry bránící efektivnímu využívání služeb knihovny popř. informační instituce. V dospělém věku čtou takoví lidé, kteří mají četbu jako zálibu nebo ti, jež potřebují literaturu k vykonávání jejich profese, ke vzdělávání apod. Osoby, které v dospělém věku nečtou, nejsou nijak nuceny nebo přesvědčovány, že by číst měly.

Komunikační bariéry směrem ke čtenáři můžeme v knihovnickém kontextu definovat v rámci jednotlivých částí komunikačního aktu.

V kontextové části vznikají bariéry:

- **fyzické** (například v tiché knihovně má uživatel obavu zeptat se knihovníka, aby nerušil),
- **kulturní** (příslušník minority má obavu vůbec do knihovny jako instituce vstoupit),
- **sociálně - psychologické** (uživatel se často cítí v podřízeném stavu při jednání s knihovníkem, především pokud něčemu nerozumí).

V části zdroj a příjemce hrají roli:

- předchozí zkušenosti obou aktérů (uživatel, který jednou narazí na nepříjemného knihovníka, bude mít v budoucnu problém znovu v knihovně požádat o pomoc),
- předsudky (knihovník může mít osobní předsudky k minoritám, seniorům nebo adolescentům).

Zpětná vazba:

- nemusí vůbec proběhnout (knihovník neověří, zda uživatel porozuměl správně vysvětlované problematice),
- je negativní (uživatel podá knihovníkovi negativní zpětnou vazbu, ten ji „nepřijme“ a „zablokuje“ se k další komunikaci).

Ve sdělovací části mohou vzniknout:



- u verbální komunikace jazyková bariéra (buď cizí jazyk jako takový nebo jazyk, kterým se vyjadřují knihovníci - odborná terminologie, žargon),
- u nonverbální komunikace může bariéru vytvořit například pult, za kterým knihovník stojí a tím si udržuje odstup.

Komunikačních kanálů je při interpersonální komunikaci zpravidla více (odpovídají našim smyslům). Při používání moderních technologií nebo při fyziologickém postižení může jeden nebo více kanálů zmizet a přenos sdělení je obtížnější. V současné době knihovny pracují na snižování komunikačních bariér tohoto typu a upravují své služby tak, aby vycházely vstříc i osobám s handicapem.

Komunikační šumy mohou být různé intenzity, na jedné straně je přenos prakticky bez šumu, kdy přijaté sdělení je téměř identické se sdělením vysílaným, a na straně druhé může v extrémním případě dojít k tomu, že se sdělení od zdroje k příjemci vůbec nedostane (DeVito, 2008).

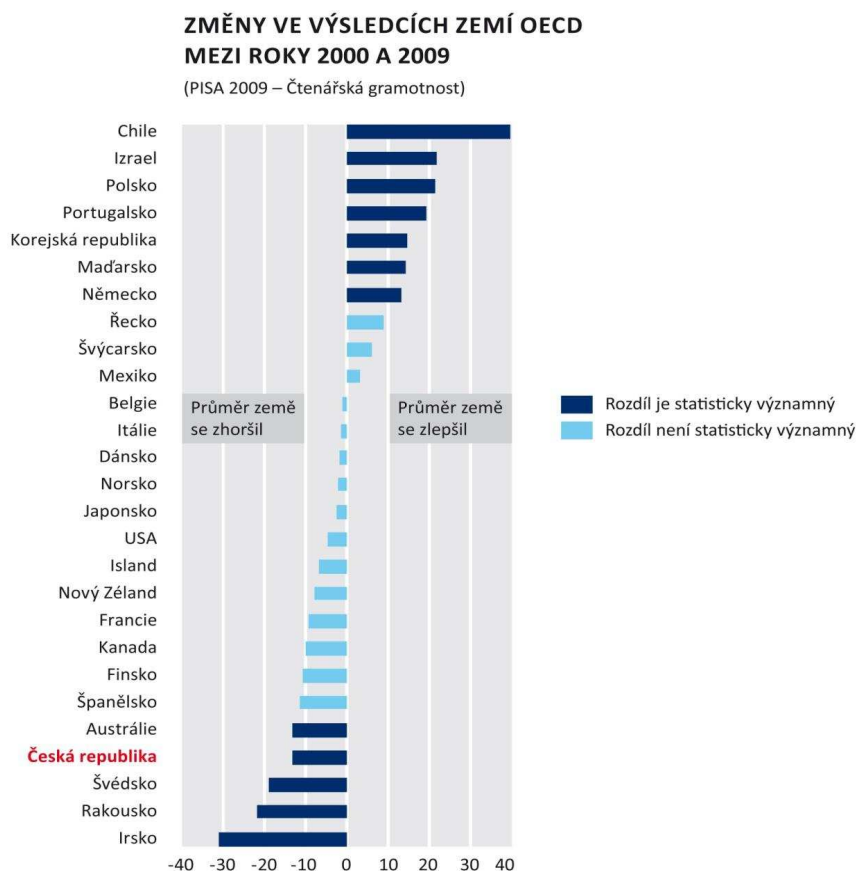
Komunikační šumy:

- **fyziký šum** (hluk v knihovně, špatně čitelný rukopis knihovníka, který nám napíše signaturu, špatně uslyšíme informaci podávanou knihovníkem),
- **fyziologický šum** (vady zraku, sluchu, špatná výslovnost),
- **psychologický šum** (předsudky knihovníka k uživateli, neschopnost naslouchat uživatelským potřebám),
- **sémantický šum** (profesní mluva knihovníka může uživatele zmást).

## 2. 4 Specifikace dětského čtenáře

Komunikační bariéry při interakci s dospělým čtenářem jsou diskutovány především v oblasti knihovnictví. Čtenářství dospělé populace není masivně zkoumáno v jiných vědních oborech. Podstatně jiné je to u čtenářství dětského.

**Dětské čtenářství** je velkým tématem nejen pro knihovníky, ale i pro pedagogy, rodiče a celou veřejnost. Po zveřejnění výsledků výzkumu PISA<sup>1</sup> (obr. č. 2) se s dětským čtenářstvím související čtenářská gramotnost dostala do popředí zájmů médií i politiků.



Graf č. 1- změny ve výsledcích výzkumu PISA 2009. (ÚIV, 2011).

Výzkum PISA definuje **čtenářskou gramotnost** jako *schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti*. Z této definice přímo vyplývá důležitost rozvoje čtenářské gramotnosti s ohledem na úspěšnou budoucnost člověka v naší společnosti. Není tedy pochyb o nutnosti jejího rozvoje od raného věku.

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment. Jeden z nejdůležitějších a nejznámějších mezinárodních výzkumů v oblasti vzdělávání. Hlavním cílem je zjistit, zda si žáci různých zemí na konci povinné školní docházky osvojili vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro úspěšné uplatnění mladých lidí v reálném prostředí. Oblasti, na které je výzkum prvotně zaměřen je čtení, matematika a přírodní vědy (ÚIV, 2009)

V českém prostředí je Výzkumným ústavem pedagogickým **čtenářská gramotnost** definována jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. V knihovnictví často zmiňovaná **informační gramotnost**, což je pojem nadřazený čtenářské gramotnosti. Znamená mít přístup k informacím, umět získat informace, přetvářet je a přenášet. Mít přístup k informacím znamená, že člověk je schopen rozlišit a najít potřebný zdroj, a to v tištěné, mluvené i v grafické podobě; získat informace vyžaduje porozumět zdroji, analyzovat, syntetizovat a vyhodnocovat informace; přetvářet informace vyžaduje způsobilost o informacích psát, mluvit o nich svými slovy a vyjadřovat je v různých grafických uspořádáních; a přenášet informace znamená publikovat nebo jinak šířit nově pojatou znalost. (Kibby, 2000, str. 380, cit. dle Fehring, H.: Literacy Assessment, str. 1).

Termín **dětský čtenář** zahrnuje široké spektrum čtenářů, od předškolních dětí (čtenářů) až po čtenáře, kteří jsou na konci povinné školní docházky. Věkové hranice pro své uživatele odpovídající povinné školní docházce dodržují zpravidla i dětská oddělení veřejných knihoven. V rámečku vidíme, kdo je považován za dětského čtenáře dle výzkumu *Jak čtou české děti*. (Gabal, Václavíková Helušová, 2003, s. 15).

#### **Které děti můžeme považovat za čtenáře?**

Jsou to především děti, které:

1. přečtou alespoň jednu knihu za měsíc – celkem 73% dětí,
2. čtou knihy pro zábavu (69%) i pro poučení (43%), ne pouze doporučenou školní četbu,
3. čtou pravidelně nejméně 1 – 2krát týdně (52%),
4. baví je čtení (54%).

Pro naše potřeby si zúžíme pojem dětský čtenář na mladší školní věk, tj. na věk od šesti do jedenácti let (I. stupeň základní školy). Pedagogika dělí toto období v životě dítěte ještě na dvě části, od šesti do osmi let a od osmi do jedenácti let. Na počátku tohoto období má dítě slovní zásobu asi 2500 slov, což je dostatek k uspokojivému vyjádření

všeho, co by dítě chtělo sdělit. Jeho vztah k dospělým je zdrženlivější oproti předchozímu období, ale v dětském kolektivu se snaží na sebe upozornit. Jeho přirozená dětská hra se mění, je více intelektuální. Má určitý smysl pro povinnost, nedělá všechny činnosti jen proto, že ho to „baví“. V tomto období si děti většinou samy pro zábavu nechtou, spíše vyžadují předčítání. Dítě se učí číst, je to pro něj často velmi obtížné a proto se soustředí pouze na technickou stránku věci. Ale děti, které již čtou od předškolního věku, mohou již nyní nalézt zálibu v samostatném čtení. (Vášová, 1980).

Toto období je klíčové pro formování vztahu dítěte k četbě. Pokud není dostatečně motivováno ke čtení, nemůže být uspokojivě rozvíjena jeho čtenářská gramotnost, čímž snížíme jeho šance na budoucí uplatnění ve společnosti. Samozřejmě, že i v dřívějším období vývoje dítěte je nutné rozvíjet jeho dovednosti („předčtenářské“). Již od batolecího věku je vhodné dětem ukazovat obrázkové knížky, předčítat jim a tím mimo jiné pozitivně ovlivňovat rozsah jejich slovní zásoby. S nástupem do předškolního zařízení (zpravidla ve věku tří let) začíná na rozvoj dítěte krom rodiny působit i dětský kolektiv a profesionální pedagogičtí pracovníci. Přestože jsou už v mateřských školách kladeny na dítě nároky v oblasti jeho rozvoje (mimo jiné i rozvoje předčtenářské gramotnosti), až s nástupem do první třídy začíná být tato oblast intenzivně stimulována právě výukou čtení a psaní.

Klíčový je též vliv rodiny. *Rodina má v určování čtenářských návyků dítěte dvoj- až trojnásobně vyšší význam než škola. Význam rodiny umocňuje i její schopnost cílevědomě s dětmi číst a bavit se o jejich četbě. Tvorbou kvalitního čtenářského zázemí rodiny jednoznačně předurčuje a stimuluje čtenářské zájmy dítěte. Škola má velký potenciál při utváření čtenářských návyků. U dětí, které nemají kvalitní rodinné čtenářské zázemí, je škola dokonce hlavním aktérem. Pokud se věnuje vytváření čtenářských návyků – povídáním či psaním o čtených knihách – pak se to jednoznačně pozitivně odráží na míře čtení u těchto dětí. Čtenářství dětí, jeho rozvoj i zhodnocení ve škole, je jednou z oblastí, kde by se výuka měla otevřít obousměrné komunikaci mezi dětmi a učiteli, při níž děti do školy také vnášejí své poznatky, zkušenosti a prožitky.* (Věříšková, Krüger, 2007).

První třída je to místo a čas, kdy se většina dětí učí číst a psát (a učí se samozřejmě i další věci). Způsob a podmínky, za kterých se to naučí, často určí jejich další vztah ke čtení. V podmínkách současného českého školství si může pedagog vybrat z několika metod, ty nejužívanější jsou:

- **analyticko-syntetická metoda čtení,**
- **genetická metoda čtení,**
- **analyticko-syntetická metoda s využitím velkých tiskacích písmen,**
- **globální metoda výuky čtení.**

První z nich, analyticko-syntetická, je metoda nejrozšířenější a na základní škole ji zažila většina žáků. *V této metodě je při nácviku nového písmene (struktury slova) vyvozeno slovo z mluvené řeči, dále je analyzováno na slabiky a hlásky, ke kterým jsou následovně přiřazována písmena. Proces syntézy pak znamená spojování písmen do dalších slabik a slov a pozdější psaní těchto slov.* (Wildová, 2005).

V roce 1997 přibyla tzv. genetická metoda, která se v českých školách využívala již v první polovině minulého století. *„V současné variantě této metody se žáci během prvního měsíce školní docházky naučí velká tiskací písmena. Čtení nových slov probíhá tzv. hláskováním. Po šesti až osmi týdnech přecházejí žáci plynule k tiskacím písmenům malé abecedy. Psát se děti učí nejprve hůlkovým písmem. K nácviku čtení a psaní velké i malé psací abecedy dochází až ve druhém pololetí.“* (Wagnerová, 1997, s. 18).

Třetí možnost, analyticko-syntetická metoda s využitím velkých tiskacích písmen kombinuje obě předchozí metody. Nejprve se začíná s vyvozováním velkých tiskacích písmen, ale při čtení se používá opět slabikování. (Čížková, 2005).

Globální metoda výuky čtení vychází z praxe amerických škol, kde se uplatňovala především na přelomu 19. a 20. století. Do meziválečného Československa ji přivezl ze své studijní cesty Václav Příhoda. V tomto pojetí je *čtení celistvý pochod vnímání*, kdy dítě vnímá *celky, nikoli jednotlivosti. Učí se číst celá slova a části vět, nikoli hlásky a slabiky.* (Böhmová, 2002, s. 26).

Je na učiteli, kterou z metod si zvolí ve své praxi, protože *„nezáleží jen na metodách výuky, ale z hlediska toho, co učitel může ovlivnit, také na způsobu jejich aplikace do školního vyučování.“* (Wildová, 2005, s. 2)

Čtení je v první třídě jedním z klíčových pojmů. To, na co se děti do školy těší, je, že budou moci samy číst knížky. Dopředu vědí, že v nich mohou objevit zábavu i potěšení. Dětské encyklopedie jsou pro ně zatím jen obrázková knížka, ale brzy se může stát cenným zdrojem informací. *Naučit děti dobře číst je jeden z důležitých cílů pedagoga v první třídě, mnohem důležitější je získat děti jako čtenáře.* (Kreisllová, 2008, s. 63)

První třída je také čas, kdy nejpozději by měly děti poprvé navštívit knihovnu. Mnoho knihoven již připravuje programy pro mateřské školy, ale pro prvňáčky už mají programy všechny knihovny s dětským oddělením. Oblíbenou akcí v mnoha knihovnách je tzv. **pasování prvňáčků na čtenáře**. (SKIP, 2004). Zpravidla se tak děje v jarních a letních měsících, tedy ke konci školního roku, kdy už většina dětí čtení ovládá. První cesta do knihovny se však může uskutečnit již na začátku září. Seznámí se tak s prostředím knihovny a přestože ještě většina z nich číst neumí, knihy je určitě zaujmout mohou, třeba obrázkové knížky a časopisy pro děti. Kreisllová, 2008 vřele doporučuje spolupráci učitelů s knihovnicemi dětského oddělení a samozřejmě také s knihovnicemi školních knihoven, je-li ve škole k dispozici. Mezi pravidelné akce pro dětské čtenáře zařadilo mnoho knihoven tzv. *Noc s Andersenem*, knihovny podporují celostátní projekt *Celé Česko čte dětem*. Dalším zajímavým projektem, který byl propagován celostátní kampaní je *Čtení pomáhá*, který propojuje podporu dětského čtenářství a charitu tím, že dítě za každou přečtenou knížku (ověřuje se krátkým testem, na výběr několik desítek titulů) může přispět na vybraný charitativní projekt. (Čtení pomáhá, 2011). Mnoho dalších akcí probíhá individuálně dle invence jednotlivých knihoven.

Do procesu učení se číst je nutné zapojit také rodinu. V některých rodinách probíhá výchova ke čtenářství zcela přirozeně, ale jsou děti, kterým to rodinné prostředí neumožňuje. Proto je zde důležitá role školy a eventuálně i knihovny, která tyto rodiče aktivuje, podporuje je a ukazuje cesty, které vedou k podpoře dětského čtenářství a zvyšování čtenářské gramotnosti.

Shrňme si tedy důvody, proč je důležité podporovat dětské čtenářství a proč je čtenářská gramotnost jednou z klíčových kompetencí pro budoucí život dítěte:

- **vytváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem,**

- podílí se na emočním rozvoji dítěte,
- učí morálním hodnotám, napomáhá při výchově,
- rozvíjí jazyk, paměť a představivost, učí myšlení,
- formuje čtecí návyky a podporuje získávání vědomostí po celý život,
- rozšiřuje znalosti, zlepšuje soustředění, usnadňuje učení,
- je tou nejlepší investicí do úspěšné budoucnosti dítěte.



Obrázek č. 2- logo projektu Celé Česko čte dětem. (Celé Česko čte dětem, 2011).

### 3 Popis komunikačních bariér, které snižují efektivitu komunikace s dětským čtenářem

Pro popis komunikačních bariér, které snižují efektivitu komunikace s dětským čtenářem, jsem jako výchozí komunikační model použila transakční model komunikace (DeVito, 2008). K dílčím částem tohoto modelu jsem specifikovala konkrétní bariéry, které se zde mohou vyskytnout.

#### 3.1 Komunikační bariéry, které vznikají v části kontext

- **Fyzický kontext** znamená *hmotné nebo konkrétní prostředí*, v němž se odehrává komunikační akt. Tak jako se děti chovají různě v různém prostředí, stejně tak mají chuť ke čtení a mluvení o četbě a o knihách různou. Některé děti se doma cítí klidně, rády čtou a povídají si o knihách a ve škole mají se čtením problémy například kvůli jejich strachu z učitele, ze spolužáků, kvůli stydlivosti apod. Některé děti zase nečtou doma, protože je ruší chod domácnosti, ale v klidném prostředí čtenářského koutku školní třídy nebo v knihovně se dovedou soustředit a čtení je baví.
- **Kulturní kontext** *představuje životní styl, přesvědčení, uznávanou stupnici hodnot, způsob chování a komunikace. Jde o pravidla určující, co je dobré a co špatné v rámci určité skupiny lidí.* Ve veřejném prostoru, ve škole či knihovně může učitel či knihovník narážet při své práci na kulturní bariéry, které způsobuje právě neznalost kulturního kontextu. V našem prostředí to bývala komunikace především s příslušníky romského etnika, v současné době často také s příslušníky dalších minorit - různé, dle jednotlivých lokalit (vietnamská, mongolská, ruská, ukrajinská apod.).
- **Sociálně-psychologický kontext** *souvisí s postavením jednotlivých účastníků komunikace a se vztahy mezi nimi, které s tímto postavením souvisejí, s formálností situace, a emocionálním rozměrem komunikace.* V současné době panuje v rodinném prostředí obecně méně formální



atmosféra než tomu bylo před sto lety. Naproti tomu ve školách často stále přežívá komunikace, která vychází z tradičního postavení učitele jako nejvyšší autority. Stále mnoho pedagogů neakceptovalo proměnu doby a způsobů učení. Tím, že význam svojí osobnosti staví nad význam osobností žáků, dochází k tomu, že se pro žáka stane obtížné s učitelem komunikovat v jiné situaci než při „zkoušení“. Knihovníci dětských oddělení nemusí dokola potvrzovat svoji autoritu dětem, které chodí do knihovny. Přece jen tam chodí dobrovolně (na rozdíl od školy). Často ale nebyla komunikace s dítětem předmětem přípravy knihovníka na jeho povolání (na rozdíl od práce pedagoga) a ten potom „tápe“, neví, jak dětského čtenáře oslovit, jak se ho ptát, jak ho zaujmout apod.

- **Časový kontext** znamená pozici určitého sdělení nebo signálu v posloupnosti událostí. Časový kontext v komunikaci s dětským čtenářem může být vnímán dvěma rovinami. V první rovině se zaměříme na první třídu, kde se dítě zpravidla učí číst. Je nutné, aby škola spolupracovala s rodiči při volbě knih na procvičování. Záleží na tom, kterou metodu učení čtení pedagog zvolí (např. pro učení genetickou metodou jsou potřeba pro první měsíce knihy psané velkými tiskacími písmeny apod.). Pokud už od první třídy dítě navštěvuje knihovnu, měl by metodiky učení čtení rozeznávat i knihovník. Ve druhé rovině je časový kontext přítomen vždy, za jakýchkoli okolností. Vždy něco následuje po něčem a před něčím. Rodič, učitel i knihovník by měl respektovat sousled událostí v životě dítěte a komunikaci s ním přizpůsobit situaci, ve které se dítě nachází.

### 3.2 Komunikační bariéry, které vznikají v části sdělení

*Každé sdělení má dva aspekty, obsahový a vztahový. Funkcí obsahové stránky je poskytovat potřebná data k věcné informovanosti. Vztahová charakteristika indikuje, jaké jsou osobní vazby mezi komunikujícími, a jaký význam s danou informací spojují. Vztahový aspekt je blízký pojmu metakomunikace, tedy tomu, co je sdělováno o sděleném. (Watzlawick aj., 1969)*

- **Verbální sdělení** představuje převážně slovní signály přenášené vzduchem a přijímané sluchem. Řeč je jak denotační (tj. *vztahuje se k objektivnímu významu nějakého termínu, k takovému, který můžete najít ve slovníku*), tak konotační (tj. *vztahuje se k subjektivnímu nebo emocionálnímu významu, který konkrétní mluvčí a posluchač připisuje určitému slovu*). Konotační složka řeči se tedy může lišit v závislosti na osobě mluvčího a posluchače. Řeč může obsahovat různou míru **abstrakce, přímočarosti**, má svá **pravidla** - jak **gramatická**, tak i **kulturní**. Vznik komunikačních bariér pramení z nedodržování kulturních pravidel řeči (učitel nebo knihovník komunikuje s dětským čtenářem a jeho rodinou, která pochází z kulturně odlišného prostředí stejně jako s dětským čtenářem z „našeho“ kulturního prostředí), nepochopením přímočarost řeči (každý jsme jinak „nastavení“, důležitost asertivní komunikace v rodinném i veřejném prostředí). Při komunikaci s dětským čtenářem vznikají často bariéry přisuzováním **stereotypních rolí mužů a žen** nebo **rasismem**.
- **Neverbální sdělení** *komunikujeme beze slov prostřednictvím způsobů držení těla a jeho pohybů, výrazů obličeje, pohledů a pohybů očí, změn vzdáleností mezi komunikujícími, signály ovládání prostoru, druhu oděvu a jeho barev, dotyků, rychlosti a hlasitosti řeči a dokonce i způsobem, jakým komunikující zachází s časem*. Vždy doprovází verbální sdělení (při komunikaci face-to-face), je jeho nedílnou součástí. Pokud je neverbální sdělení v rozporu s verbálním nebo pokud neverbálními signály vysílá rodič, učitel či knihovník negativní emoce směrem k dětskému čtenáři, snadno zapříčiní vznik komunikační bariéry. Konkrétními signály, které mohou dát vzniknout komunikačním bariérám při interakci s dětským čtenářem, je například taková **prostorová vzdálenost** (*společenská vzdálenost 1,2 až 3,7 m*), která neumožní navázat vztah s dětským čtenářem. **Chybějící nebo nedostatečný oční kontakt, nedostatek úsměvů, absence souhlasného přikývnutí, úmyslné vyhýbání se dotykům** na straně rodiče, učitele nebo knihovníka může v dítěti vyvolat pocit, že není dostatečně *přijímáno* a vzniká tím opět komunikační bariéra.

### 3.3 Komunikační bariéra vznikající při (ne)poskytování zpětné vazby

- Správné **naslouchání** je efektivním nástrojem k poskytování zpětné vazby. Pokud není naslouchání efektivní, pravděpodobně se dopouští příjemce sdělení chyb, které mohou zapříčinit vznik komunikační bariéry. *Naslouchání je aktivní proces přijímání sdělení vysílaných ústně. Skládá se z pěti fází: přijetí sdělení, jeho pochopení, zapamatování, vyhodnocení a reakce na něj* (DeVito, 2008). Člověk musí být ochoten a připraven naslouchat. Bariéry bránící efektivnímu naslouchání mohou vzniknout: při obtížích **fyzického rázu**, pokud příjemce vybírá jen **určité části sdělení a hodnotí ho**, rozdílným **názorem, nezájmem, nerozuměním** používanému jazyku, **domýšlením** závěrů, **stresovým psychickým stavem - strachem, nátlakem, stydlivostí, nechutí se učit**, pokud je mysl zaneprázdněná něčím jiným (**starosti, povinnosti, daydreaming, detouring**). (Papica, 1979). Všechny tyto bariéry se mohou objevit i při komunikaci s dětským čtenářem.
- Zpětná vazba ukazuje mluvčímu, jak působí jeho sdělení na posluchače. **Pozitivní zpětná vazba** užívá příkyvování, úsměvy, poznámky typu „rozumím“, „přesně tak“. **Negativní zpětná vazba** obsahuje oznámení, že **něco není v pořádku**. Při špatně zvolených slovech ve zpětné vazbě dětskému čtenáři (na to co čte, jak čte a co si o tom myslí) se může stát, že případná negativní zpětná vazba oznamuje dětskému čtenáři, že **s ním není něco v pořádku** („čteš přílišně, to se nedá poslouchat“, „co si to vybíráš ke čtení za brak“, „komiksy čtou jen hlupáci“). Je nutné poskytovat zpětnou vazbu, ale používaný jazyk by **neměl být hodnotící, nýbrž popisný**.

### 3.4 Komunikační bariéry vznikající v komunikačním kanálu

Komunikační kanál je médium, kterým se přenášejí sdělení. Kanál volíme dle potřeb příjemce sdělení, aby bylo předáno co nejpřesněji. Při komunikaci s dětským čtenářem je nevhodné používat v knihovně stejné kanály jako v případě komunikace s dospělým čtenářem. Na webu vyvěšený návod k obsluze online katalogu je pro dítě často velkou

bariérou k jeho používání. Přestože některé děti využívají email, neměli bychom to brát jako standard při komunikaci dětského čtenáře a knihovny. Samostatnou kapitolou by byla absence možného komunikačního kanálu kvůli fyzickému handicapu.

### 3.5 Komunikační bariéry vzniklé na základě šumu

Šum překáží přijímání signálů, které vysílá mluvčí příjemci.

- **Fyzický šum** je způsoben rušivými vlivy okolí pocházejících ze zdrojů mimo mluvčího i posluchače. Omezují fyzický přenos signálů nebo sdělení. Nevhodně zvolené prostředí pro četbu může čtenáře dostat do nepohody a způsobit nechut ke čtení. Rodiče často začínající čtenáře nutí číst nahlas v kuchyni, kde se vaří, poslouchá rádio, dívá na televizi a probíhá komunikace mezi dalšími členy domácnosti. V klasické školní třídě, kde děti sedí „v pozoru“, se může některým čtenářům sedět nepohodlně, a tudíž se nemohou plně soustředit na čtení. V knihovně, kde na jednom prostoru probíhá registrace nových čtenářů, výpůjční protokol a zároveň je zde prostor pro čtení, může mít čtenář opět problém se soustředěním.
- **Fyziologický šum** je způsobem vlastními fyziologickými bariérami mluvčího nebo posluchače. Jedná se o vady zraku, sluchu, výslovnosti a řeči, ztrátu paměti. Většinou ho nelze odstranit, pouze lze snižovat komunikační bariéry, které nastanou. Knihovny nebo oddělení knihoven pro handicapované fungují stejně tak jako ústavy, „speciální“ školy a třídy. Oddělení dětí s handicapem nebo speciálními vzdělávacími potřebami od „běžné“ populace zapříčiňuje vznik dalších bariér v životě obou skupin dětí. Je více než vhodné pracovat na snižování komunikačních bariér s celou heterogenní skupinou. V jedné třídě tak mohou být děti se zrakovým nebo sluchovým handicapem, děti se speciálními vzdělávacími potřebami - děti jiného etnika, hyperaktivní děti, děti s lehkými mozkovými disfunkcemi apod. Dnes je běžné, že se oddělují i děti s logopedickými vadami do speciálních tříd. Ačkoli je v dobrém úmyslu, aby děti dostaly „lepší“ péči, prokazujeme jim tím medvědí službu a dáváme tak vzniknout bariérám, které brání komunikaci s „běžnou“ populací.

- **Psychologický šum** způsobují *kognitivní nebo mentální interference*. Může to být *předpojatost a klamné úsudky o druhém, uzavřenost, mylné naděje, extrémní emoce*. Na straně mluvčího to může být **obava z neúspěchu, nepochopení, schopnost respektu komunikační úrovně, emoční stav, bariéry postoje - xenofobie, stereotypizace, osobní postoj k partnerovi**. Na straně příjemce může vzniknout **stresový psychický stav, strach, stydlivost, netrpělivost, tlak, nechut' naslouchat**. Rodič, učitel i knihovník zabývající se dětským čtenářem by měli znát základy dětské psychologie a komunikační postupy, které by snížily pravděpodobnost výskytu bariér způsobených psychologickým šumem.
- **Sémantický šum** způsobují rozdílně pochopené významy. Komunikační bariéry se mohou vyskytnout ve škole, kam přijde dítě z odlišného jazykového prostředí - nejen cizinec, ale i romské dítě vyrůstá v jiném jazykovém prostředí než většinová populace. Stejně tak v knihovně. Jaká je nabídka dětských knih pro nečesky hovořící děti? Knihy v angličtině ano - kvůli výuce dětí, často již od mateřské školy, ale romské knihy? Používání žargonu nebo příliš složitých termínů nemusí knihovník odhadnout. Pokud chce dítěti vysvětlit, jak se hledá v katalogu, musí své vyjadřování přizpůsobit osobě příjemce. Ve škole může být dětský čtenář zahlcen termíny z teorie literatury a tím být odrazen od četby jako takové.

Komunikační bariéry se tedy mohou vyskytnout během všech částí komunikačního aktu. Některé z nich můžeme ovlivnit více, některé méně. Pro potřeby bakalářské práce jsem vybrala následující komunikační bariéry, které se při interakci s dětským čtenářem mohou vyskytnout a zároveň je možné tyto bariéry snížit či odstranit chováním komunikujících osob:

- **kulturní komunikační bariéry, které mohou vznikat jako psychologický šum způsobené bariérovým postojem komunikujících nebo kvůli neznalosti kulturního kontextu,**
- **komunikační bariéry vzniklé kvůli vztahu mezi dítětem a dospělým člověkem (rodičem, učitelem, knihovníkem) vyplývají z neznalosti nebo špatné interpretace sociálně - psychologického kontextu,**

- absence nebo špatné používání naslouchání, nedostatek pozitivní zpětné vazby,
- komunikační bariéry se mohou objevit, pokud zafunguje psychologický šum a účastníci komunikace si neporozumí, nerespektují apod.

## 4 Návrh konkrétních metod snižujících komunikační bariéry

Při návrhu konkrétních metod a zavádění opatření, které snižují komunikační bariéry při interakci s dětským čtenářem, jsem se opírala o směr, který je v pedagogice označován jako **konstruktivismus**. „Jedná se o široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu v poznávání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, důležitost jeho interakce s prostředím a společností. V didaktice jedno z dominantních soudobých paradigmat, dělící se do několika proudů: a) **Kognitivní konstruktivismus** vychází především z evropské genetické epistemologie J. Piageta a americké kognitivní psychologie (J. S. Bruner aj.). Snaží se realizovat didaktické postupy založené na předpokladu, že poznávání se děje konstruováním tak, že si poznávací subjekt spojuje fragmenty informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur, rekonstruuje stávající struktury a provádí s nimi mentální operace podmíněné odpovídající úrovní jeho kognitivního vývoje → intelektuální (intelektový) vývoj. b) **Sociální konstruktivismus** vychází z prací o sociální dimenzi učení (A. Bandura, L. S. Vygotskij aj.) a zdůrazňuje nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury v procesu konstrukce poznání. V didaktice se jeho zásady realizují zejm. v kooperativním učení. c) Ve školní praxi dochází k eklektické **syntéze** obou uvedených pojetí v pedagogickém hnutí, které prosazuje ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně teorie a drilu. Způsoby výuky zdůrazňují manipulaci s předměty, např. v matematice se pracuje s nejrůznějšími hlavolamy a stavebnicemi. V USA, kde toto hnutí má mnoho příznivců (J. Henderson, P. Campbellová), je **pedagogický konstruktivismus** za nadějný pro zlepšení znalostí žáků. Jeho odpůrci (J. Saxon aj.) mu vytýkají příliš velký důraz na zábavu a opomíjení procvičování a pamětního učení.“ (Průcha, 2009, s. 131).

### 4.1 Pravidla úspěšné verbální komunikace s dětským čtenářem

Při komunikaci s dětským čtenářem musíme mít na paměti, že naším cílem je dětského čtenáře motivovat k (dalšímu) čtení, tím zvyšovat jeho čtenářskou gramotnost a formovat tak jeho samostatné myšlení, utváření hodnot a postojů (viz definice čtení výzkumu PISA). Způsob verbální komunikace s dětským čtenářem považuji za klíčový jak při předcházení vzniku komunikačních bariér, tak při snižování již vzniklých bariér. Existují různé přístupy ke komunikaci s dětmi obecně, ale v současné době, pokud chceme využívat demokratický přístup k dětem (to je dle mého názoru nutné, pokud žijeme v demokratické zemi a chceme děti k demokracii vychovávat), je nutné stavět komunikaci na **vzájemném respektu**. (Kopřiva, 2008) Učitelé často znají způsob komunikace založený na respektu z vysokoškolského studia, rodiče s dětmi komunikují na základě vzorů z rodiny nebo intuice, méně často hledají oporu pro výchovné postupy v odborné literatuře. Knihovníci pak často neznají způsoby komunikace s dětským čtenářem vůbec. Bakalářská práce proto představuje soubor pravidel komunikace založené na respektu, partnerském přístupu a bezpečí při vzájemné komunikaci, kterou mohou využít všechny tři zmiňované skupiny při interakci s dětským čtenářem.

#### 4.1.1 Popis (konstatování)

*„Popis (také můžeme říci „konstatování“) říká, že jsme si něčeho všimli, něco pozorujeme a sdělujeme druhým. Buď něco je, nebo není v pořádku - v druhém případě popisem naznačujeme, že očekáváme nápravu. Podstatou popisu je, že mluvíme o tom, co vnímáme, aniž bychom to posuzovali.“* (Kopřiva, 2008, s. 50). Například: *Vidím, že už jsi přečetl skoro celou stránku.* Tím se popis liší od hodnocení osoby, kterým naopak vyjadřujeme, jaký kdo je (posuzujeme jeho trvalejší vnitřní rysy, vlastnosti a charakter - například: *Tobě to čtení trvá. Jsi strašně pomalý.*). Je důležité, zaměřit se na to, CO se dělá, místo KDO to dělá. *„Když učitel namísto obviňování, sarkasmu a příkazů jednoznačně popíše problém, žáci jsou pak více nakloněni zodpovědnému chování.“* (Faber, Mazlisch, 2010, s. 51). Například: *Petře, ta knížka zůstala ležet na podlaze.* Namísto: *Petře, nechal jsi tu knihu válet na zemi.* Ta samá pravidla platí v případě, že chceme dítě ocenit za dobře odvedenou práci. Například: *Petře, vidím, že jsi napsal záznam o Čtyřlístku do svého čtenářského deníku a doplnil jsi ho obrázkem.* Namísto: *Petře, ty jsi ale šikovný, vidíš, že to jde, když se chce.* Mluvíme s dětmi přátelsky, nebo alespoň věcně. Oslovujeme děti jménem. Nepoužíváme citově zabarvené výrazy. Popis



dává dítěti více prostoru k vyjádření, než pokud ho příliš zahrnujeme otázkami. Samozřejmě se dítěte musíme ptát, abychom od něj zjistili potřebné informace. Mnoho otázek ale představuje nátlak, vyjadřuje nadřazenost toho, kdo se ptá a symbolizuje nedůvěru a kontrolu. Například otázku: *Proč jsi nevrátil tu knihu včas? Nevíš, že si ji chtějí přečíst i další děti?* nahradíme popisem: *Ta kniha měla být vrácena včera.* Pokuta bude muset být uhrazena tak jako tak, ale v případě, že nevhodně zvolíme způsob komunikace, může vyrůst bariéra, které například malé dítě odradí na dlouhá léta před další návštěvou knihovny.

#### 4.1.2 Informace, sdělení

*„Informace, jsou zprávy o tom, proč, jak či kdy se něco odehrává nebo dělá, co se očekává, jaké jsou důsledky určitých činností nebo chování.“* (Kopřiva, 2008, s. 58). Je to oznamovací věta s podmětem v 1. nebo 3. osobě. Tím se liší od pokynů, příkazů a rad, kterou jsou formulovány ve 2. osobě. Znakem respektu je, že necháme na rozhodnutí druhé osoby, zda informaci využije. Informaci formulujeme tak, aby měla **obecnou platnost**, vyjadřovala **postup proč a jak se co dělá** a byla **pozitivní**.

*Knížky jsou určené ke čtení. Namísto: Nečmárej do té knížky!*

*Nyní je hodina čtení. Teď si čteme každý pro sebe. Namísto: Přestaň se vybavovat, copak nevíš, že si máš číst pro sebe?*

*Prohlédnuté knihy se v knihovně odkládají na zvláštní stůl. Namísto: Nevracej ty prohlédnuté knihy na regál, nevíš jistě, kam patří.*

*Knížky se musí vrátit včas. Jinak se platí pokuta. Namísto: Jestli nebudeš vracet knížky včas, budeš platit pokutu!*

*Každá skupina bude zítra v hodině potřebovat jednu knížku Děti z Bullerbynu. Je nutné, abyste se domluvili, kdo se toho ujme. Namísto: Přineste si zítra do skupiny Děti z Bullerbynu.*

#### 4.1.3 Možnost volby

Pokud umožníme dítěti si vybrat, dáváme mu tím najevo, že ho respektujeme a bereme ho jako partnera. Jako bychom mu současně s možností volby říkali, že ho považujeme

za kompetentní osobu, která se může sama rozhodnout. „Výběr spočívá ve vyjmenování dvou, případně i více konkrétních možností, které tak podněcují mentální procesy jako porovnávání, hodnocení, zvažování pro a proti.“ (Kopřiva, 2008, s. 65). Je nezbytné, aby byl výběr **přijatelný pro obě strany**. Možnost výběru zvyšuje **vnitřní motivaci**, což je pro podporu samostatného čtení nezbytné. Vnitřní motivaci rozumíme, že *děláme něco z vlastních pohnutek*. Tři „S“ vnitřní motivace je **smysluplnost, svobodná volba a možnost spolupráce**. (Nováčková, 2008, s. 7). „Hrozby a příkazy vyvolávají v žákovi pocity bezmoci a odporu. Výběr mu však otevírá dveře k novým možnostem.“ (Faber, Mazlisch, 2010, s. 53). Výběr nesmí být manipulace. Nejde o tom, abychom výběrem vmanipulovali dítě do toho, co chceme my.

*Přečteme si dnes před spaním o Červené Karkulce nebo o Lichožroutech?*

*Budeme si teď číst společně nahlas, nebo každý pro sebe?*

*Zkusíš si najít tu knížku na regále sám, nebo poprosíš paní knihovnici?*

*Nejdříve si do čtenářského deníku zapíšeš, o čem si četl, nebo si o tom namaluješ obrázek?*

*Půjčíš si na tenhle měsíc jednu knížku nebo dvě?*

*Budeme věnovat tichému čtení 20 minut nebo 30?*

Dítě také může samo navrhnout něco jiného, než mu nabízíme- pokud je pro nás jeho návrh přijatelný, není důvod mu nevyhovět.

*Přečteš si příběh o Hobitovi jako román nebo jako komiks?*

*Ted' nemám moc času na čtení.*

*Máš tedy nějaký jiný návrh, jak tedy zpracovat esej na téma Chtěl by vlastnit Prsten?*

*Mohl bych si vypůjčit audioknihu.*

*To je pro mne přijatelné řešení.*

#### **4.1.4 Prostor pro spoluúčast a aktivitu dítěte**

Čtení je proces, ve kterém hraje hlavní roli čtenář. Tak to je i v případě dětského čtenářství. Je nutné odstranit pocit dospělé osoby (rodiče, učitele, knihovníka), že je vše pouze na něm. Že pouze na jeho osobě stojí, zda se dítě stane vášnivým čtenářem či nikoli. Je nutné připustit, že to, zda bude z dítěte čtenář, závisí na něm samotném. Je nutné, nechat mu prostor pro jeho vlastní aktivitu. Dítě se musí samo rozhodnout, jestli

se z něj stane čtenář. Musíme nechat zodpovědnost na něm. Dospělý je často ten, který se aktivně prosazuje, aby dítě hodně četlo. Ale efektivní čtení potřebuje především velkou aktivitu ze strany čtenáře. „Člověk by se měl podílet na rozhodování o věcech, které se ho týkají, jejichž je součástí. Pokud jde o dospělé, dá se předpokládat všeobecný souhlas. Jakmile by šlo o děti, je to pro mnohé zvláštní, snad i málo přijatelná představa.“ (Nováčková, 2008, s. 20). Jakým způsobem můžeme s dětským čtenářem komunikovat tak, abychom mu ponechali prostor pro jeho aktivitu?

*Co s tím (uděláš) uděláme? Co navrhuješ (navrhujete)?*

*Blíží se konec měsíce. To vždycky ve škole odevzdáváte čtenářský deník, kde má být zapsáno, jakou knížku jste tento měsíc četli. Vím, že ses k tomu ještě nedostal. Co s tím uděláš?*

*Mišo, při čtení se zadržáváš a nedaří se Ti číst plynule. Co s tím uděláme?*

*Martine, výpůjční doba Ti skončila minulý týden. To už je podruhé, co jsou knížky vráceny až po termínu. Co navrhuješ udělat, aby se to příště neopakovalo?*

#### 4.1.5 Podpora kulturní odlišnosti dětí

- Pokud chceme komunikovat s dítětem, které neovládá český jazyk, je dobré se zkusit naučit **klíčová slova z jeho jazyka**.
- Pokud chceme komunikovat s dítětem, které neovládá český jazyk, je dobré používat gesta, mimiku, řeč těla i vizuální pomůcky.
- Je dobré mít na paměti, že limitované chápání českého jazyka neodráží intelektové schopnosti člověka - ať už dítěte, nebo jeho rodiče.
- Pokud je to možné, snažme se předávat zprávy rodičů o jejich dítěti v jejich mateřštině
- Vyhybejme se jazykové korekci u dětí jiných kultur, které se snaží komunikovat v naší řeči.

## 4.2 Výukové metody podporující úspěšnou komunikaci ve školním prostředí

Škola je jedním ze tří subjektů, které mají podíl na dětském čtenářství, kromě rodiny a knihovny. Ať se nám to líbí nebo ne, je to subjekt nejpodstatnější. Nováčková, 2008 uvádí: „*Nepodceňujme vliv školy. Většina dětí stráví stykem s učiteli přinejmenším stejně času jako stykem s rodiči, spíše však ještě více.*“ V současné době povinné školní docházky je škola zodpovědná za to, že dítě naučí číst. Při učení se této dovednosti jsou role dalších dvou subjektů spíše podpůrné. Škola je také zodpovědná za rozvoj čtenářské gramotnosti. V současné době, po zveřejnění výsledků výzkumu PISA, je především v této oblasti zřetelný propad českých dětí. Z čtenářské gramotnosti se stalo celospolečenské téma. V této podkapitole budou nabídnuty některé konkrétní metody, které mohou zvolit učitelé ve svých třídách, aby nejenom zvyšovali čtenářskou gramotnost svých žáků, ale celkově podporovali dětské čtenářství jako takové. Je dobré připomenout, že *děti se učí rády to, co pro ně má smysl.* (Nováčková, 2008, s. 5). Předtím, než se začneme zabývat výukovými metodami, které mají za úkol snížit komunikační bariéry mezi učitelem a žákem a zároveň rozvíjet žakovu čtenářskou gramotnost, připomeňme si, proč by dítě mělo umět číst a psát. Nezapomínejme, že je to prostředek, který slouží **komunikaci mezi lidmi**. Děti na začátku školní docházky, kdy je cílem každého učitele naučit všechny děti ve své třídě číst, jsou velmi motivované, aby tuto dovednost co nejdříve získaly a mohly komunikovat. Umožněme jim to. V dalších ročnících to oceníme, protože tam si učitel musí říct, zda u svých žáků pracuje na **rozvoji čtenářské gramotnosti**, nebo teprve musí většinu žáků **ke knize přivést**. Pokud proběhla výuka čtení a psaní v první třídě s důrazem na komunikační funkci, má učitel v navazujících ročnících určitě méně práce. Učitel by neměl zapomínat, že *jádrem jeho profese je vytvářet ty nejlepší podmínky, aby se děti mohly, chtěly a uměly učit.* (Nováčková, 2008, s. 29). Pokud učitel pracuje s dětmi, které jsou *průměrní či podprůměrní čtenáři*, měl by jim dát prostor ve škole k samostatnému čtení. (Věříšová, Krüger, 2007, s. 4).

### 4.2.1 Metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Program **Čtením a psaním ke kritickému myšlení** (Reading and Writing to Critical Thinking) *přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole. Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu. V současné době je v České republice tento program zajišťován občanským sdružením Kritické myšlení*<sup>2</sup>. V tomto programu se **čtenářstvím** rozumí především *aktivní a pozitivní vztah k literatuře a ke čtení. Tento stav není nikdy dokončen, mění se s přibývajícími zkušenostmi a dovednostmi.* (Tomková, 2002, s. 65). „*Cílem je přemýšlivý, angažovaný čtenář.*“ (Tomková, 2002, s. 67).

Z celé škály metod je jich zde vybráno několik, které se osvědčily zejména při práci s dětským čtenářem.

#### **Podvojný deník**

*„Základem metody podvojný deník je čistá stránka rozdělená uprostřed svislou čarou. Učitel vyzve žáky, aby na levou stranu vypsali doslova z textu nějakou pasáž či obraz, který na ně silně zapůsobil. Například jim připomněl nějaký zážitek nebo je pro ně z nějakého důvodu záhadný, či s nějakou pasáží nesouhlasí nebo je zaujal autorův styl či technika. Napravo od čáry si zaznamenají souvislým textem komentář ke zvolené pasáži: Co je přimělo zaznamenat si právě ji? Co jim připomněla? Jaké otázky v nich vyvolala? Žáci by si v průběhu četby měli vypsát alespoň tři citace a komentáře k nim. Výpisky si dělají hned při prvním čtení textu. Následně učitel prochází popořadě text a vyzývá žáky, aby doslovně přečetli své zápisy z podvojného deníku. Na komentáře navazuje a ptá se ostatních, zda i oni si pasáže všimli a jaké k tomu mají poznámky. Učitel může upozornit na shody a rozdíly a následně podnítit diskuzi.“* (Místo pro život, 2011).

#### **Volné psaní**

*„Učitel zadá žákům téma či nějakou otázku a vyzve je, aby po určitý stanovený čas na dané téma psali. Na tabuli napíše pravidla volného psaní:*

---

<sup>2</sup> více na [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)

1. Piš po celou stanovenou dobu vše, co tě k tématu napadá.
2. Piš souvislý text (ne jen jednotlivá hesla nebo body).
3. Nevracej se k napsanému.
4. Pokračuj v psaní, i když tě nic nenapadá. (Zapisuj i pomocné věty: „*Jak bych ted' mohl/a pokračovat?*“ nebo „*Ted' mne nic nenapadá...*“, „*Jsem unavený...*“, ale snaž se vrátit k tématu.
5. Nedbej na pravopis ani na stylistickou správnost.

*„Učitel vysvětlí žákům, že to, co napíšíou, nemusí dát nikomu přečíst. Pokud budou s textem dále pracovat, pravopisné i stylistické chyby si opraví.*

*Těsně před vypršením vymezeného času na psaní učitel upozorní žáky, aby dopsali větu, poté je vyzve k vytvoření dvojic a k přečtení svých volných psaní. Pokud někdo nebude chtít svůj text přečíst, má na to právo. Na závěr mohou své texty přečíst dva tři dobrovolníci, případně někdo může doporučit práci svého spolužáka. Volné psaní patří k brainstormingovým metodám – je dovoleno psát vše, co nás k určitému tématu/námětu napadá, aniž bychom své psaní podřizovali nějakým formálním (stylistickým či pravopisným) požadavkům. Volné psaní žákovi pomáhá objevit v sobě nečekané nápady, myšlenky, souvislosti. Na rozdíl od jiných typů brainstormingu se volné psaní píše jako souvislý text (nikoli jen pojmy, hesla jako např. u myšlenkové mapy, ale navazující věty). Je to případ, kdy psaní slouží k učení, nikoliv k zaznamenání hotového názoru nebo k jeho reprodukci. Proto je velmi důležité zaznamenávat tok myšlenek a nijak je necenzurovat – tedy ani např. požadavky na pravopisnou správnost či stylistickou uhlazenost. Pokud by žáci chtěli text zveřejnit i v písemné podobě, mohou ho upravit a opravit později. Požadavek psát po celou vymezenou dobu a zaznamenávat vše, co autora napadne, často přinese ovoce – žáci zjistí, že o tématu vědí mnohem víc, než se domnívali, pojmu ho jiným, netradičním způsobem. Metodu je možné doporučit žákům i pro samostatnou práci – např. pokud mají řešit nějaký problém a nevědí, jak ho uchopit, nebo chtějí-li napsat nějaký text (slohovou práci) a nemohou najít správnou nit. Volné psaní není konečný produkt, který má žáka reprezentovat, je nástrojem jeho učení, zkoumání, žák může díky němu zjistit, co o tématu ví, ještě před tím, než bude probráno, či naopak shrnout, co nového se dozvěděl. Metodu je vhodné použít i v případě, kdy chceme, aby žáci zaujali k něčemu vlastní postoj či vyjádřili své emoce*

*z prožitého zážitku. Základní pravidlo při využití volného psaní ve výuce je, že nikdo nesmí být nucen svůj text zveřejnit.“ (Místo pro život, 2011).*

## **Řízené čtení**

*„Při tzv. řízeném čtení provází učitel čtení textu pokyny, jejichž cílem je zapojit studenty do procesu čtení a následně je vést k úvaze nad textem. Žáci dostanou text rozdělený na několik oddílů. Učitel je vyzve, aby si přečetli první část. Před samotným započítím čtení jim ale položí nějakou otázku, která se týká toho, o čem by text mohl pojednávat. Může je také upozornit na něco, čeho by si v textu měli všimnout – např. použití nespisovného jazyka u některé z postav. Poté, co všichni první část přečtou, klade učitel žákům otázky, jež se týkají jejich pochopení textu, a otázky, které mohou vést žáky dále za text – např. co slyšeli/viděli při čtení.... Jaké pocity/vzpomínky ve vás vyvolala první věta.... Po zodpovězení otázek vyzve učitel žáky, aby si přečetli další část, opět je vhodně motivuje dotazy typu: Jak si myslíte, že se bude děj vyvíjet dál.... Jaké řešení problému autor zvolí... Po přečtení další části se opakuje výše popsaná strategie až do dočtení konce textu, kdy učitel vyzve k celkovému shrnutí přínosu textu (v ideálním případě se neptá jen na vyčtená fakta, ale i na odpovědi vyžadující samostatné myšlení) - např. Dozvěděli jste se z textu to, co jste očekávali..., Skončila povídka tak, jak jste si mysleli..., Co je podle vás nejdůležitějším sdělením textu...? Pomocí metody řízené čtení je možné rozvíjet základní čtenářskou dovednost „předvídání“. Předvídání textu před čtením má silný motivační účinek a vede k strukturovanému přemýšlení nad přečteným. Účinnost metody významně zvyšuje, pokud učitel svými otázkami směřuje k nějakému cíli, a také zadá-li žákům otázky různé náročnosti – od těch nejjednodušších, které vyžadují pouze vyhledání informace v textu, až k těm náročnějším, u nichž žáci při hledání odpovědi vytvářejí vlastní závěr z více informací.“ (Místo pro život, 2011).*

## 4.2.2 Celostní přístup k jazyku

„*Celostní přístup k jazyku (Whole Language<sup>3</sup>) je založený na integraci čtení, psaní, gramatiky, slohu a literatury v sociálním a komunikačním kontextu.*“ (Tankersley, 2002). To znamená, že jak samotná výuka čtení, tak i následná práce s dětským čtenářem je efektivní, pokud čtený text obsahuje zájmy dětských čtenářů. Při výuce prvopočátečního čtení to znamená zapojit do výuky několik principů celostního přístupu k jazyku. Zprv je to výuka fonetiky, sémantiky a syntaxe v kontextu. Podle konstruktivistické teorie Jeana Piageta jsou děti schopné pracovat abstrakcí až v pozdější fázi svého vývoje, proto je důležité být při výuce co nejvíc **konkrétní**. Při výuce čtení a psaní je důležité mít stále na mysli, k čemu čtení a psaní slouží. Samozřejmě je to **komunikace**. Proto je více než potřebné pracovat s konkrétními ucelenými texty (nikoli pouze se slabikami, slovy a větami vytrženými z kontextu). Během čtení si čtenáři konstruují význam slov a vět a pro jejich pochopení je analyzují na základě **předchozích znalostí a zkušeností**. Protože proces čtení a psaní vyžaduje **vnitřní motivaci dítěte**, je nutné ji rozvíjet, nejlépe na základě jeho **osobní potřeby a zájmu**. Často zde zmiňované psaní má velký vliv na kvalitu dětského čtenářství i jeho celkové čtenářské gramotnosti. Celostní přístup k jazyku chápe psaní jako nedílnou součást čtenářství a díky rozvíjení dětského psaní dochází i k rozvoji čtení. Výuka čtení a podpora čtenářství je neefektivnější, pokud čtený text obsahuje zájmy čtenářů, jejich znalosti, zkušenosti a úroveň znalosti jazyka. Nejúčinnější možností, jak toho dosáhnout, je používat k výuce čtení text, který si děti samy vytvoří a buď samy, nebo s pomocí učitele napíší. Vlastní příběhy jsou děti obvykle schopné číst i s minimálními dekodovacími dovednostmi, protože znají význam a slova svého příběhu.

Pro rodiče, učitele a knihovníky tento přístup vyžaduje, aby s dětmi četli knihy či ucelené texty, které se týkají určité oblasti zájmů dítěte. To neznamená, že by téma muselo být nutně jeho koníčkem. Zájem probudí ve čtenáři diskuse, která předchází samotnému čtení. Pokud máme krátký text z dětské encyklopedie na téma Ježek, zeptáme se dětí, zda už se setkaly s živým ježkem, čím se asi živí, kde žije apod. Není nutné, aby to děti všechno přesně věděly (právě naopak), necenzurujeme a

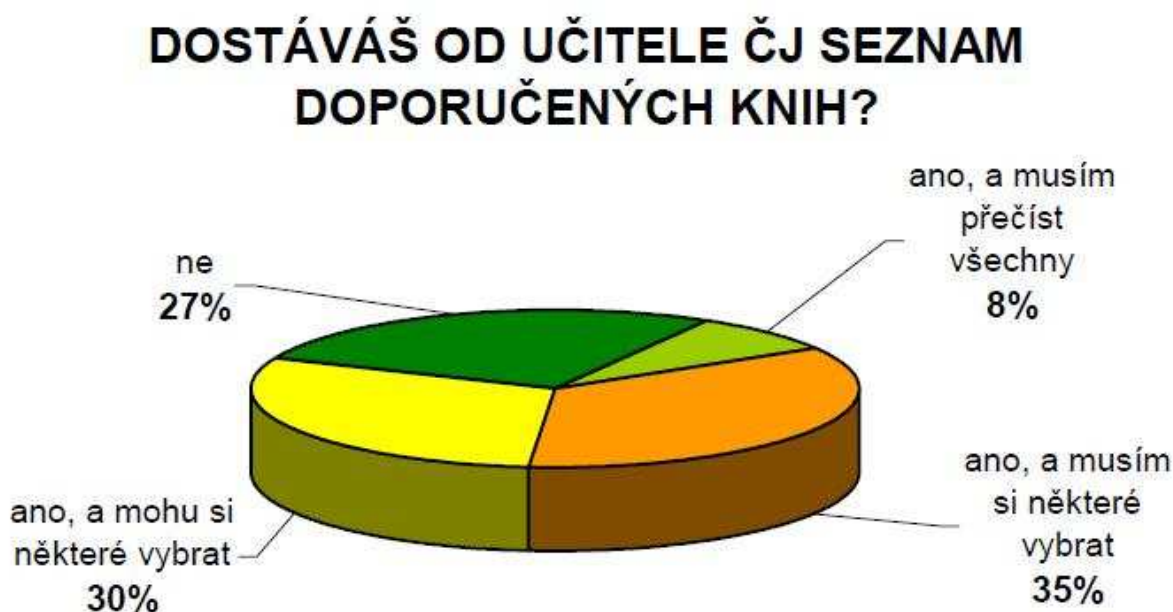
---

<sup>3</sup> V textu bude chápán termín Whole Language (Celostní přístup k jazyku) dle této definice, v odborném textu se můžeme setkat s definicí termínu Whole Language tak, jak v českém odborném diskurzu chápou odborníci termín globální čtení



nekritizujeme jejich názory. Pak s dětmi čteme text. U začínajících čtenářů můžeme i předčítat. Během čtení se můžeme doptávat na význam slov, u kterých to nemusí být každému jasné. Poté dáme prostor dětem, aby se k textu vyjádřily. Například: *Řekni nám jednu věc, která Tě nejvíce překvapila. Nebo vymysli si větu, ve které se mluví o ježkovi apod.* Formu závěrečného hodnocení zvolíme dle schopností dítěte. U začínajících čtenářů můžeme nechat děti opsat slovo ježek a nechat namalovat obrázek. U starších dětí můžeme využít některou z mnoha metod určených pro reflexi čteného textu.

#### 4.2.3 Vytváření seznamu povinné četby



Graf č. 2- doporučený seznam knih. (Gabal, Václavíková Helušová, 2003, s. 32).

Seznam povinné četby je na školách běžná věc. Učitel by měl usilovat o to, aby žák trávil volné chvíle s knihou proto, že ho to baví, nikoli proto, že musí. Na otázku jak demokraticky sestavovat tyto seznamy tak, aby byly pro děti zdrojem inspirace pro výběr knih a nikoli něčím, co „musí“, částečně odpovídá kniha *Kudy vede cesta ke čtenáři*, která vznikla jako metodický výstup projektu *Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. st. ZŠ*.

- Je vhodné dát žákům při sestavování seznamu co největší prostor. Umožníme jim tím, aby doporučenou literaturu vnímali skutečně jako lákavou nabídku.
- Protože se může stát, že ne každý učitel bude ochoten svým doporučením podpořit tituly, které považuje za nevhodné, je lépe ujasnit si s žáky hned na začátku určitá pravidla – např. domluvit se, jaký druh literatury by seznam neměl obsahovat. Doporučujeme však, aby omezení byla co nejmenší.
- Pokud se učitel obává, že by rodiče, pro něž škola obvykle platí za autoritu, mohli s některými tituly nesouhlasit, je dobré, aby jim při úvodní třídní schůzce vysvětlil, jaký přínos vidí v posílení role žáků při vytváření seznamu doporučené literatury.
- Další z možností je pracovat se seznamem celoročně. Na začátku roku rozdá učitel ve třídě své návrhy doporučených knih a současně nechá žáky připravit pro ostatní dvě tři doporučení dalších titulů a pak je prezentovat. Ostatní si průběžně dle svého zájmu do seznamu dopisují knihy, které je zaujaly. Zajímavá zjištění by jistě přineslo, kdyby si učitel po nějaké době doplněné žákovské seznamy vybral. Je možné, že si žáci ze své iniciativy doplní do seznamu právě ty tituly, které učitel považuje za nevhodné.
- Učitel sám může tituly, které by rád doporučil, představit podobnou formou, jakou používají při své prezentaci žáci – např. formou řečnického cvičení, či v debatním kruhu.

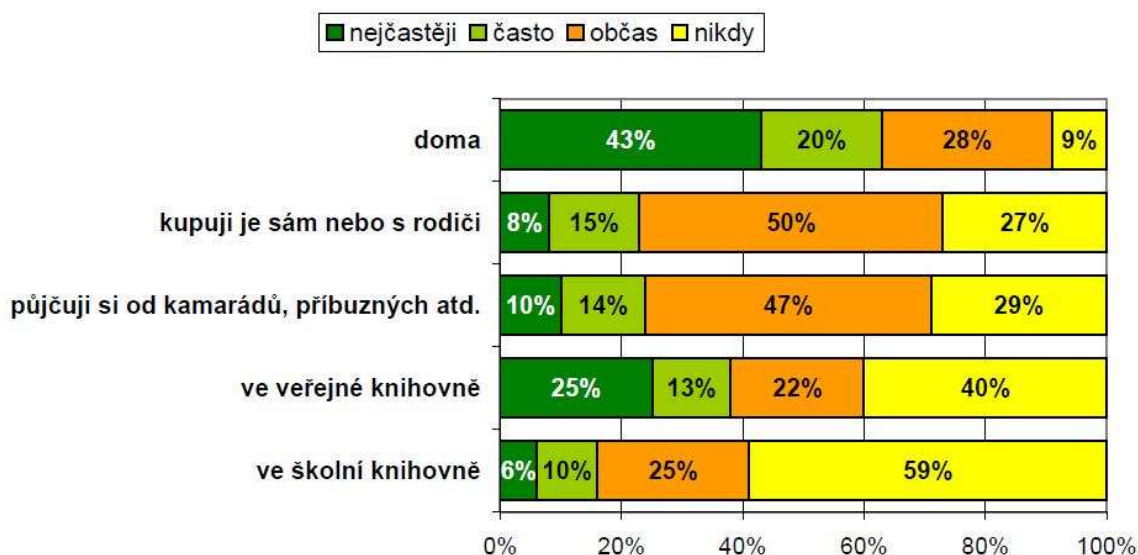
### **4.3 Jak vytvořit vhodné podmínky pro dětského čtenáře?**

Čtení je pro dítě náročný proces. Na bazální části zapojuje zrak, sluch a paměť, na vyšší úrovni zapojuje i kontext, očekávání, znalosti, vědomosti, pocity. Všechny tyto dílčí procesy probíhají zároveň a tím tedy vyžaduje vysokou míru soustředění dítěte. Je nutné vytvořit mu vhodné prostředí, které pro něj bude příjemné, nestresující a dostatečně podporující.

### 4.3.1 Doma

„Hlavním faktorem podporujícím čtení je domácí prostředí. Ať již v podobě času, který tráví rodiče s dětmi (celkem 54% dětí tráví denně čas s rodiči povídáním, hraním her, výlety apod.), intenzitě času věnovaného přípravě do školy nebo domácím pracím. Jinými slovy řečeno, děti, které čtou zároveň také více tráví čas s rodiči, více s rodiči komunikují, jsou rodiči více vedeny k povinnostem školním i domácím. Čtenářství patří mezi rodinné a rodinně motivované aktivity.“ (Gabal, Václavíková Helušová, 2003, s. 17).

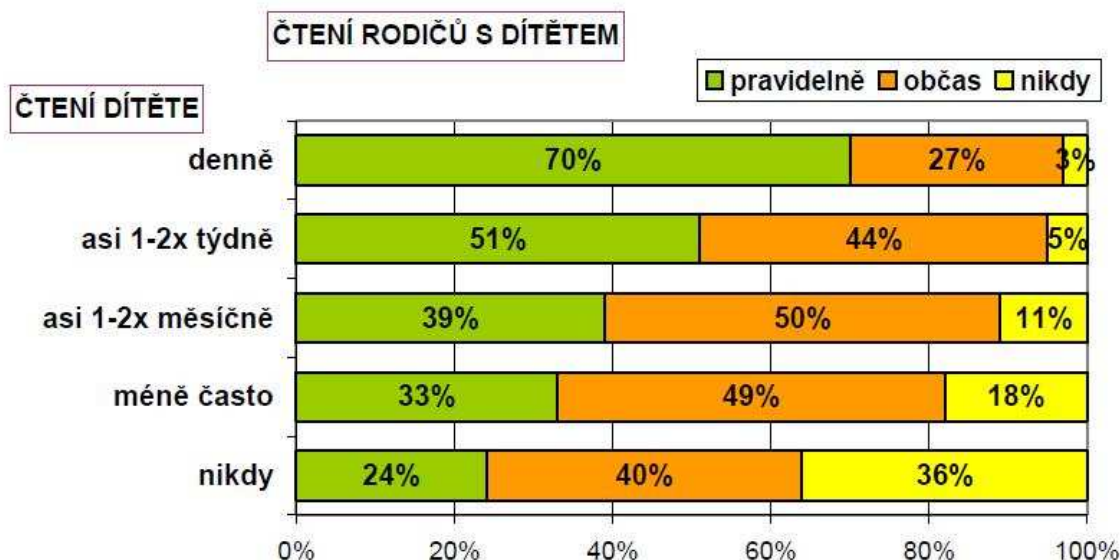
#### KDE NEJČASTĚJI ZÍSKÁVÁŠ KNÍŽKY?



Graf č. 3 - kde nejčastěji získávají děti knížky? (Gabal, Václavíková Helušová, 2003, s. 17).

V rodinném prostředí je důležité začít rozvíjet u dětí vztah ke čtení od útlého věku. Od nejútlejšího věku začneme s prohlížením dětských lepoprel, ukazováním a pojmenováním obrázků, společným říkáním slov a krátkých veršů, pravidelným předčítáním krátkých textů. V předškolním věku je vhodné s těmito aktivitami pokračovat a přizpůsobovat výběr textů zájmům dítěte. Dětem pokládáme **otevřené otázky** (takové, na které se nedá odpovědět pouze ANO/NE) k obsahu textu, podněcujeme jejich zájem o příběh knihy tím, že jej zasazujeme do kontextu, který dítě zná. Knihy volíme ilustrované s menším množstvím textu na stránku. Při předčítání

udržujeme pozornost dítěte dramatickým přednesem i doplňujícími otázkami během předčítání. Můžeme se doptávat na budoucí děj, ale i na význam obtížnějšího slova v textu.



Graf č. 4 – četba rodičů dětem v dětství podle frekvence aktuální četby dítěte. (Gabal, Václavíková Helušová, 2003, s. 23)

Po celostátní kampani Celé Česko čte dětem, kdy je rodič upozorňován na nutnost předčítání dětem alespoň dvacet minut každý den, je zajímavé upozornit na tento názor: „Pravděpodobně by mnoha dětem pomohlo, kdyby jim rodiče četly nahlas. Není to ale žádná zázračná pilulka, pokud to nebaví jak děti, tak i rodiče. Dokonce ani dětem, které mají předčítání jinak rády, když jim někdo čte nahlas, se nelíbí, když to rodiče nedělají s chutí.“ (Holt, 1995, s. 93). Předškolní děti se často při takovýchto aktivitách vyptávají na význam jednotlivých písmen. Určitě jim odpovíme na otázku, můžeme písmeno napsat, ukázat na slovo, ve kterém se nachází. Není nutné ba ani žádoucí učit děti číst před vstupem do školy, ale rozhodně nebudeme bránit jeho zvědavosti. „Jedním z důvodů, proč děti z rodin, ve kterých se nečte, jsou v tak velké nevýhodě, když se začínají učit číst, může být, že jim chybí důvěrná znalost tvarů, slov a písmen. To také může být důvodem, proč bychom měli poskytnout dětem dostatek času, aby se seznámily se vzhledem písmen a slov a důvěrně jej poznaly ještě dříve, než je začneme vyučovat.“ (Holt, 1995, s. 89). Proto se můžeme setkat v mateřských školách se vzdělávacím

programem Začít spolu<sup>4</sup>, že předměty ve třídě mají štítek, na kterém je velkým tiskacím písmem napsáno, o jaký předmět se jedná. Pokud chceme budovat důvěrnou znalost tvarů písmen u dětí před zahájením školní docházky, je možné podpořit tuto znalost obdobně i doma. Tedy neučit děti číst, ale pouze je nechat vnímat tvary písmen.

Po vstupu do první třídy, kdy se dítě začne učit číst je nutné jeho úsilí podporovat. Kromě plnění domácích úkolů, je dobré zvlášť rozvíjet čtenářství. Během první třídy dostávají děti běžně za úkol číst vybrané texty nebo jejich části. Množství čtení záleží na učiteli, ale je vhodné si s ním promluvit, pokud máme pocit, že čte dítě hodně nebo naopak málo. U slabších žáků je nutné čtení více procvičovat, ale nesmíme ho nucením do čtení frustrovat. Je vhodné čtení zavést jako každodenní povinnost, trvající 20 - 30 minut. Motivaci u žáků, kteří nemají chuť sami číst, zvýšíme například tím, že se s ním ve čtení střídáme - odstavec rodič, odstavec žák. Se vstupem do školy nepřerušujeme automaticky pravidelné předčítání s tím, že si dítě může číst samo. Pro začínajícího čtenáře je čtení velmi namáhavé a nepřináší mu takový požitek jako těm, kteří mají čtení již zafixované. Proto je dobré v předčítání pokračovat minimálně do té doby, dokud dítě nebude samo schopno lehce číst s porozuměním. Ani poté není nutné předčítání přerušit, protože má velmi pozitivní dopad na rodinné vztahy.

V následujících letech, kdy je dítě schopné samostatně si číst, podporujeme jeho vztah ke čtení. Nabízíme mu tituly vhodné pro jejich věk a především pro úroveň jeho čtenářských dovedností. Pro slabší čtenáře volíme knihy s většími obrázky a menším množstvím textu na stránku. Tipy na konkrétní knihy můžeme hledat pomocí různých seznamů na internetu, vhodná je spolupráce se školou a knihovnou.

Děti přebírají své vzorce chování z rodiny, je tedy důležité jít příkladem. Rodiče by měli také ukázat dětem, že čtení má v jejich životě místo, že čas strávený s knihou je příjemný. Knihy by měly děti obklopovat a být přirozenou součástí jejich života.

---

<sup>4</sup> Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) je otevřený metodický model nabízející učitelům a školám konkrétní postupy, jak realizovat požadavky a cíle Rámcového vzdělávacího programu pro ZV i MŠ (dále jen RVP). ([www.sbscr.cz](http://www.sbscr.cz), 2011).

Knihovna by měla být součástí vybavení domu či bytu rodiny. Je těžké nutit děti, aby si ve svém volnu četly, když se jejich rodiče často pouze dívají na televizi nebo jsou na internetu.

### 4.3.2 Ve škole

Vytvoření podnětného školního prostředí můžeme chápat ve dvou rovinách. První z nich je vytvoření příznivého **sociálního prostředí**. „*Umět vytvořit bezpečné klima ve třídě neznamena jen to být na děti hodný.*“ (Nováčková, 2008, s. 29). Vhodné sociální klima vytvoříme díky dodržování pravidel komunikace vycházející z respektujícího přístupu. Pravidla vzájemného soužití vytváříme společně s dětmi a formulujeme je v pozitivním jazyce. (Kargerová, Krejčová, 2003, s. 56). Vliv příznivého sociálního prostředí na snižování komunikačních bariér je zásadní. Není možné, aby dítě získávalo pozitivní vztah ke čtení, pokud se ve škole cítí permanentně ve stresu a celkové duševní nepohodě. „*Mechanismus učebního procesu je biologicky utvářen pro atmosféru důvěry, uvolnění a dobrého pocitu.*“ (Vester, 1997, s. 133). Pro zachování nízkých komunikačních bariér vzniklých z důvodu kulturní odlišnosti budujeme klima třídy pomocí těchto pravidel:

- nevnučujeme dětem hodnoty charakteristické pro naši kulturu,
- zabraňuji dětem používat rasové a etnické poznámky,
- pokud při práci s dětmi využíváme knihy a časopisy, ujistíme se o jejich obsahu - aby nebyl rasově negativní,
- pracujeme s dětmi ve třídě tak, aby měly možnost pochopit kulturní a etnické rozdíly,
- zasáhneme, pokud jsme svědky nevhodného nebo necitlivého chování k etnickým skupinám ze strany jiných zaměstnanců školy, knihovny atd.

Ve školním prostředí je důležité nechat pro čtení prostor. Během školní výuky je stále běžné, že děti společně ve třídě čtou text ze slabikáře nebo čítanky a později od druhé třídy společně také čtou knihu na pokračování.<sup>5</sup> „*Děti nucené do hlasitého čtení*

---

<sup>5</sup> často se opakují tituly Lovci mamutů, Medvídek Pú, Kluci holky a Stodůlky, Kniha Džunglí (Pražská skupina školní etnografie, 2005)

*stupidního textu tím byly uražené i zahanbené, nechtěly to dělat, ačkoli si jinak rády potichu četly.*“ (Holt, 1995, s. 91)

Během první třídy je toto hlasité čtení nutné k výuce čtení jako takového. Od vyšších ročníků, kdy je už většina dětí schopná číst s porozuměním, je společné hlasité čtení, které trvá celou vyučovací hodinu něco, od čeho mnozí učitelé upouštějí. Nevýhody společného hlasitého čtení spatřuji v několika ohledech:

- nerespektování individuality dítěte - vybraná kniha nemůže vyhovovat všem dětem stejně - tématem, délkou, množstvím textu na stránku, velikostí písma, množstvím ilustrací atd.,
- děti se špatně soustředí,
- děti se často nudí a neposlouchají.

*„Děti se rády učí to, co pro ně má smysl.“* (Nováčková, 2008, s. 5). Čtení pro děti velký smysl má, pokud je zdůrazněná jeho komunikační funkce. Možností, jak podporovat čtenářství u dětí, je **individuální čtení**. Každé dítě má ve škole svoji knihu (nemusí být přímo jeho, může být půjčená od kamaráda, z knihovny), kterou má rozečtenou a věnuje četbě čas, který vymezí učitel. Může to být třeba deset minut z hodiny, věnované jinému předmětu, ale ve kterém už dítě svůj úkol splnilo. Může to být i celá vyučovací hodina věnovaná tichému čtení. Je možné nechat mu prostor před začátkem vyučování. Pokud má dítě chuť, může přijít do školy již o půl osmé a číst si. Kromě toho, že si dítě může číst přesně tak, jak jemu to vyhovuje, podněcuje velké množství různých knih ve třídě diskusi a zájem o knížky mezi dětmi. Děti si mohou sdělovat dojmy z knih, půjčovat si je mezi sebou, doporučovat je svým kamarádům, hodnotit je. Pokud je potřeba procvičovat hlasité čtení, je možné, aby si děti vzájemně předčítaly z jejich knih.

*„Mezi podmínky, které příznivě ovlivňují kvalitu poskytovaného vzdělávání, patří také **věcné (materiální) prostředí**.“* (Kargerová, Krejčová, 2003, s. 58). Prostředí školní třídy, ve které je podporováno čtenářství můžeme poznat podle knih, které jsou součástí třídy. Pokud v dnešní době hovoříme o tom, že děti by si měly umět vyhledat potřebné informace samy, je nutné dát jim příležitost, aby si to zkusily. Pokud je knihovnička

součástí třídy a děti jsou vedeny k jejímu využívání napříč předměty, získají kromě dané informace navíc i dovednost, jak a kde ji našly. Výbornou službu zde poskytují různé dětské encyklopedie, knihy o zvířatech, o přírodě apod. Dalším poznávacím znamením je přítomnost různých knížek, které patří jednotlivým dětem. Mají je rozečtené, a proto je dobré, aby je ve třídě měly hned po ruce. Pokud dá učitel pokyn, že je prostor pro samostatné čtení, měly by děti hned vědět, kde své knížky mají. Další viditelnou známkou podpory čtenářství bývají různé žebříčky či ankety mezi dětmi, které jsou vyvěšené ve třídě a slouží právě pro inspiraci tomu, kdo neví, co by měl začít číst. Krom titulu, autora a popisu, o čem kniha je, se hodí, pokud je u knížky napsáno, kde si jí může zájemce opatřit (například: *půjčeno v místní knihovně, nebo půjčeno od Evičky Novákové*).

Komunikační bariéry, které mohou vzniknout z důvodu kulturní a jiné odlišnosti, můžeme minimalizovat díky úpravě materiálního prostředí třídy. (Kargerová, Krejčová, 2003 cit. dle Taylor, Tawara D.):

- používáme obrázky, plakáty a další pomůcky, které odrážejí kulturní a etnické zázemí dětí ve třídě,
- v knihovně jsou obrázkové i ostatní knihy, které reprezentují odlišné kulturní nebo etnické zázemí dětí ve třídě,
- hračky a učební pomůcky zobrazující osoby zastupující různé kulturní a etnické skupiny v naší společnosti,
- filmy a další mediální prostředky postihují kulturní a etnické odlišnosti dětí ve třídě,
- čteme dětem knihy, které je seznamují s životním stylem jiných kultur a etnických skupin,
- organizujeme exkurze a výlety, při nichž se děti mohou dozvědět něco nového o historii své vlastní kultury, stejně tak i o historii jiných kultur,
- děti ve třídě mají možnost slyšet hudbu různých kultur a seznamují se s nástroji pro ně typickými,
- děti dostávají ve školní jídelně taková jídla, která odpovídají jejich kulturnímu zázemí,



- pokud do třídy chodí děti z jiných kulturních a etnických skupin, dbáme na slavení tradičních svátků takových dětí, stejně jako slavení svátků většiny.

### 4.3.3 V knihovně

Co děti přiměje k návštěvě knihovny? Iniciativa pedagoga, rodičů, kamarádů, nebo šly do knihovny poprvé samy? Podle výsledků výzkumu Jak čtou české děti většinu dětí (42 %) poprvé do knihovny přivedli rodiče, kdežto škola se u dotazovaných dětí angažovala pouze ve 12 procentech. (Gabal, Václavíková Helušová, 2003, s. 44). *„Školu předběhli i kamarádi, to ale zároveň může znamenat, že rodiče a kamarádi školu jednoduše časově předstihli, přestože škola měla na návštěvě knihovny velký zájem. Do knihovny šlo samo pouhých pět procent dětí, což jen potvrzuje, že cestu k četbě, potažmo do knihoven, si sám najde jen málokdo (a tím méně děti).“* (Vraspírová, 2009).

Dětské oddělení má každá větší veřejná knihovna. Jejich aktivity související s podporou dětského čtenářství jsou velmi různé povahy i intenzity. Již zavedené akce typu Celé Česko čte dětem, Rosteme s knihou nebo Noc s Andersenem nabízí mnoho knihoven, zda nabízí i další programy určené pro dětské čtenáře, záleží na aktivitě vedoucí dané knihovny. Kvalita nabízených programů bude velmi kolísavá, protože na knihovníky není vytvářen tlak, aby tyto programy reflektovaly potřeby dětských čtenářů, respektive jejich rodičů a učitelů. Knihovník často do hloubky nezná problematiku dětského čtenářství a s ní spojené čtenářské gramotnosti ani kontext školního prostředí a problematiku dětského čtenářství vnímá pouze přes optiku, zda dítě přijde nebo nepřijde do knihovny. To ale zdaleka nestačí. Samotné zapsání dítěte jako čtenáře zdaleka nestačí k tomu, aby se zvýšila jeho čtenářská gramotnost. V této souvislosti je (nebo by mohl být) vyvíjen tlak na kvalifikovanost knihovníků v pedagogické oblasti. *„Právě přijímání kvalifikovaných knihovníků do pozic, které jsou zaměřeny téměř výhradně na poskytování vzdělávacích služeb uživatelům knihovny, je, dle mého názoru, pouze špičkou ledovce a z našeho pohledu možná i formalita“*, říká H. Landová. (Landová, 2005, s. 86). Přestože se věnuje vzdělávací roli hlavně vysokoškolských knihoven, její postřehy jsou velmi dobře aplikovatelné i na oblast školních knihoven, resp. dětských oddělení veřejných knihoven. V souvislosti s těmito novými požadavky na osobu knihovníka, je používán termín *„teaching librarian“*, tedy knihovník - učitel. (Peacock,

2001). J. Peacock ve svém článku dokonce navrhuje model kompetencí knihovníka - učitele. Je koncipován opět pro potřeby vysokoškolské knihovny, ale tři základní kategorie, které určují výukové schopnosti knihovníka - učitele, lze použít i po naše potřeby:

- **design**, který Peacock, 2001, chápe jako *kvalitně připravené studijní programy, sylaby kurzů* apod. je možné modifikovat pro naše potřeby jako kvalitní přípravu programu pro děti včetně odhalení jejich potřeb a přípravy úkolů diferencovaných podle principu individuálního přístupu ke každému dítěti,
- **delivery** je označení pro samotnou výuku, kde hraje roli příprava programu a knihovnickova kvalifikovanost jak v daném tématu, tak i ve výcviku komunikačních dovedností apod.,
- **evaluation**, tedy hodnocení a zpětná vazba musí být brána jaké nedílná součást každého vzdělávacího aktu. Dodávám, že i při práci s dětmi, protože je dobré mít na paměti, že to děláme pro ně, pro jejich potřeby, nikoli pro sebe.

Není náhodou, že pokud knihovna nabízí kvalitní programy pro dětské čtenáře, je jejich autorem knihovník s pedagogickým vzděláním. Není nutné nutit knihovníky k dalšímu vysokoškolskému studiu. Často by stačilo zařazení předmětu do osnov knihovnických škol. Pro vhodné sestavení obsahu kurzu je užitečné spolupracovat jak s pedagogickými fakultami, tak i s učiteli a knihovníky z praxe.

Spolupráce knihoven se školami by měla být naprostá samozřejmost, a když je knihovník do jisté míry informován i o potřebách učitelů (např. o Školním vzdělávacím programu, podle kterého škola pracuje), stává se pro ně rovnocenným partnerem, který má co nabídnout. Knihovník by měl umět pracovat s dětmi tak, aby se i pro učitele stala jeho práce inspirativní.

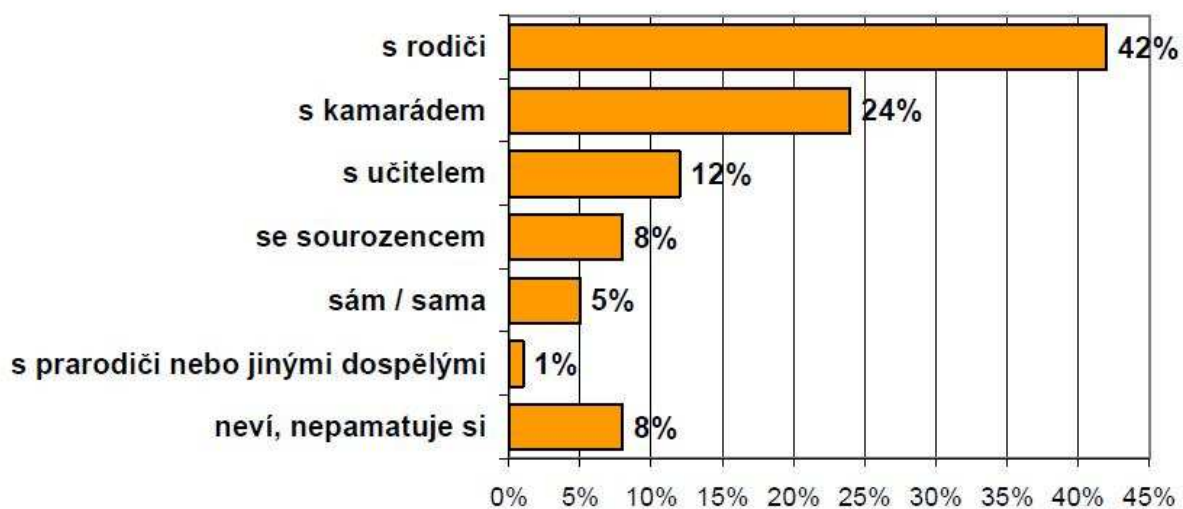
Knihovny často dělají pro děti pořady „o knížkách“, kde jim knihovnice zapáleně vypráví, jaká která knížka je. Pokud však má i pedagogické vzdělání, pochopí, že je dobré dát prostor dětem, podporovat jejich myšlení prostřednictvím otevřených otázek, nechá děti vybrat si knihu, kterou chtějí (přestože ji považuje za „brak“). „*Pokud chceme, aby měla práce knihovnic s dětským čtenářem smysl, nelze knihovnictví oddělit od pedagogiky*“, říká Lenka Kotroušová, plzeňská knihovnice, která si kvůli své praxi

v dětském oddělení veřejné knihovny doplnila své znalosti studiem na pedagogické fakultě. Neexistují specializované kurzy pro knihovníky, jak komunikovat s dětským čtenářem a pracovat s ním tak, aby to odpovídalo moderním trendům v pedagogice, občas se ale někteří knihovníci dostanou ke vzdělávacím kurzům určeným pro učitele. Knihovnice Božena Blažková, absolventka kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení dodává: „*Pro přípravu speciální varianty kurzu pro knihovníky chybí v současné době instituce nebo organizace, která by si přípravu a realizaci kurzu objednala. Já osobně mám na základě vlastní praxe ve škole připraven kurz, který je využitelný pro pracovníky dětských oddělení veřejných knihoven, případně pracovníky školních knihoven.*“ (Blažková, 2005). Zatím je tedy práce s dětským čtenářem prováděna v knihovnách individuálně podle přístupu odpovědné knihovnice k této problematice. Často záleží na spolupráci s konkrétní školou, resp. učitelem/ učitelkou, který/á může poskytnout knihovníkovi přehled o potřebách jeho žáků a domluvit si program podle toho.

Stejně tak i pro rodinu může být knihovník a knihovna velkou oporou při výchově dětí a rozvoji jejich čtenářství. Rodič, který tápe v tom, jaké knihy s dětmi číst, jak se dětí ptát a motivovat je, by mohl v knihovně najít oporu, ať už v doporučovaných knihách nebo i v přednáškách a seminářích pro rodiče na téma dětské čtenářství. A jak vyplývá z výzkumu *Jak čtou české děti*, jsou to rodiče, kteří mají nejvyšší podíl na jejich první návštěvě knihovny.

## S KÝM JSI BYL/BYLA V TÉTO KNIHOVNĚ POPRVÉ?

n = 473



Graf č. 5- s kým dítě poprvé navštíví knihovnu? (Gabal, Václavíková Helušová, 2003, s. 44).

## 5 Případová studie

Případová studie ukazuje práci učitelky 1. základní školy v Plzni, která se snaží při komunikaci s dětským čtenářem minimalizovat případné komunikační bariéry. Daří se jí to díky jejím komunikačním dovednostem, využíváním pedagogických metod na bázi konstruktivismu, díky spolupráci s rodinou a knihovnou. Informace o prostředí a filozofii 1. základní školy v Plzni byly čerpány z internetových stránek školy, práce paní učitelky Zdeny Kreislové byla popsána na základě přímého pozorování její práce a následného rozhovoru.

### 5. 1 Popis školy

1. Základní škola v Plzni se nachází v Západní ulici 18 přímo v sídlišti Bolevec. Sama se charakterizuje jako „*škola s rozšířeným vyučováním cizích jazyků a tělesné výchovy, na 1. stupni využití metodologie programu Začít spolu.*“

*Škola je umístěna v klidném a zdravém prostředí v chráněné oblasti Boleveckých rybníků.*

*Hlavním cílem školy je poskytovat takovou vzdělávací nabídku, která vnitřně motivuje všechny zúčastněné strany k tomu, aby se samy aktivně celoživotně vzdělávaly. Škola se svojí činností spolupodílí na stavění mostů mezi lidmi, na rozvíjení společenské a ekologické odpovědnosti, na podporování touhy dělat to, co je správné. Škola učí umění uchopit příležitosti a uskutečnit je ve spolupráci s ostatními a také odváze kráčet do neznáma.“ ([www.zs1plzen.cz](http://www.zs1plzen.cz), 2011)*

Od konce devadesátých let se tato škola snaží stát se vzdělávacím a kulturním centrem sídliště Bolevec fungující na myšlence komunitního vzdělávání. Její dveře se proto nezavírají s poslední vyučovací hodinou, ale naopak zůstávají otevřené až do večera všem zájemcům o program, který zde v ten či onen den probíhá.

Část tohoto bohatého programu škola koordinuje ve spolupráci s občanským sdružením KoŠ1 - Komunitní škola. V prostorách školy tak můžete mimo jiné navštěvovat mnoho vzdělávacích, kulturních a zájmových kurzů. Ve všech těchto oblastech nabízí škola

široké využití volného času nejen dětem, ale i jejich rodičům, prarodičům. Škola dbá na to, aby nabízený program odpovídal přáním a potřebám obyvatel sídliště, vítá všechny návrhy. Oceňuje i zájemce o spolupráci na programu Komunitní školy (nový kurz, přednáška, výstava apod.). O tyto aktivity se stará koordinátorka komunitního vzdělávání. Další činnosti, které z 1. ZŠ dělají kulturní a společenské centrum, zahrnují jednorázové kulturní, sportovní, vzdělávací a společenské akce:

- klub volného času pro žáky z druhého stupně,
- veřejnou pobočku Knihovny města Plzně se sídlem v budově naší školy,
- CeDR (centrum dětí a rodičů), které nabízí program pro rodiče a děti předškolního věku,
- divadelní soubor Střípek,
- SRP – Sdružení rodičů a přátel školy.

## 5. 2 Začít spolu

*„Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) je otevřený metodický model nabízející učitelům a školám konkrétní postupy, jak realizovat požadavky a cíle Rámcového vzdělávacího programu pro ZV i MŠ (dále jen RVP). Vzdělávací program Začít spolu klade důraz na individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami, dětí s postižením, velmi se osvědčuje u dětí z různých etnických menšin). Využívá projektového učení, integrovanou tematickou výuku a podnětné prostředí ve třídě (netradiční členění třídy do tzv. center aktivit). Již od MŠ se úspěšně pracuje se sebehodnocením (prostřednictvím portfolia a individuálního vzdělávacího programu) dětí, což posiluje pozitivní motivaci dětí k aktivnímu a samostatnému učení.“ (Step by Step ČR, o.s., 2011).*

## 5.3 Popis třídy

Nacházíme se v 2. třídě o 27 dětech, z toho 15 chlapců a 12 dívek, z toho 2 děti jsou integrované. Třídní učitelkou je Mgr. Zdena Kreislová, ve třídě se nachází ještě asistentka k jednomu integrovanému dítěti (problém se sociálním začleňováním) a v průběhu roku dochází do třídy na praxi studentky Pedagogické fakulty Západočeské univerzity.

Mgr. Zdena Kreislová je absolventka PF v Plzni. V rámci dalšího vzdělávání učitelů absolvovala mimo jiné roční kurz dramatické výchovy, cyklické semináře Speciální pedagogické minimum a Logopedická prevence, prohlubující studium zdravotní tělesné výchovy, kurz relaxace a psychorelaxace, cyklický seminář v programu “Čtením a psaním ke kritickému myšlení”.

Během své pedagogické praxe absolvovala tříleté vzdělávání programu Začít spolu a získala Certifikát lektora programu Začít spolu.

V současné době pracuje jako učitelka programu Začít spolu na 1. ZŠ v Plzni, kde je vedoucí metodického sdružení. V rámci asistentské činnosti studentů PF se podílí na vedení jejich pedagogické praxe. Je recenzentkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a metodického portálu Výzkumného ústavu pedagogického. Působí jako lektorka dalšího vzdělávání učitelů.

Protože se ve třídě pracuje podle vzdělávacího programu Začít spolu, vypadá prostředí třídy jinak, než jak jej známe z „klasické“ školy. Prostor je rozčleněn na několik opticky uzavřenějších „koutků“, které jsou nazývána centry aktivit. Jedná se zpravidla o stolek s židlemi vhodný pro skupinovou práci 4-6 dětí. Prostor je oddělen od dalšího centra nižšími policovými díly, ve kterých jsou připraveny nejrůznější pracovní pomůcky. Center je ve třídě šest, liší se tematicky. Jedná se o centrum Matematika, Čtení, Psaní, Počítač, Pokusy a objevy a Ateliér. V policových dílech oddělujících jednotlivá centra jsou připraveny pomůcky k činnostem prováděným v rámci vyučování. Vše je popsáno a uloženo tak, aby se při práci v centrech orientovaly děti již od první třídy a mohly si brát a používat pomůcky bez asistence paní učitelky. Ve třídě se uprostřed nachází koberec, který je místem pro společná setkávání všech dětí i paní učitelky. Zdi ve třídě se maximálně využívají k prezentaci výsledků práce dětí.

Součástí školní třídy je knihovna, která obsahuje rozmanitou literaturu jak tematicky, tak žánrově - od odborné a populárně naučné, přes beletrii, až k poezii. Knihovna je doplňována nebo obměňována podle toho, která témata se právě probírají. Tato obměna probíhá jak ve spolupráci s dětmi a jejich rodinami, tak i ve spolupráci s městskou knihovnou, která má svojí pobočku přímo v budově školy. Hned vedle příruční knihovny je ve třídě na zemi koberec s polštářky. Děti tento prostor samy využívají ke čtení knížky dle vlastního výběru - například pokud dokončí práci dříve než ostatní, využijí volnou chvíli ke čtení.

## 5.4 Popis práce s dětským čtenářem

Paní učitelka využívá při výuce prvopočátečního čtení a psaní genetickou metodu. Tato metoda je specifická v tom, že dítě se učí skládat slova nikoli po slabikách, ale po hláskách. Nácvik čtení a psaní probíhá nejprve pouze pomocí velkých písmen tiskací abecedy. Do listopadu zpravidla děti zvládnout přečíst a napsat všechna velká písmena tiskací abecedy, někteří žáci již čtou s porozuměním. Po této fázi následuje krátké období, kdy si žáci doplňují svoji znalost malých písmen tiskací abecedy. Druhé pololetí školního roku je věnováno nácviku psacího písma. Tato metoda přináší velkou výhodu v tom, že žáci brzy dokážou rozeznat všechna písmena tiskací abecedy. Paní učitelka podporuje znalost písmen tím, že od začátku školního roku v 1. třídě zadává instrukce pro skupinovou práci písemně. Krátce, jasně, napsané zprvu velkými tiskacími písmeny. Přestože na počátku první třídy uměla číst asi třetina dětí, písemné instrukce podporují žákovu chuť do učení čtení. Množství knížek vhodných pro nácvik čtení genetickou metodou není velké.

Individuální čtení je podporováno tvorbou seznamů doporučených knih. Tzv. „seznam povinné literatury“, který by vytvářel učitel a obsahoval by „základní“ literaturu, kterou musí žák v daném věku přečíst a popřípadě i zpracovat formou čtenářského deníku, paní učitelka Kreislová nevytváří. Seznamy doporučených knih, které slouží jako inspirace pro vlastní výběr knih dětmi, nechává vytvářet samotné dětské čtenáře. Děti si tak ráno na začátku vyučování mohou sdělit v ranním kruhu<sup>6</sup>, jakou knihu právě čtou, co je na ní

---

<sup>6</sup> součást každého dne v programu Začít spolu, ráno se děti sesednou do kroužku na koberec a povídají si o tom, co dělali předchozí den, co chtějí říct ostatním, co je zajímavé a čeká daný den ve škole apod.



zaujalo apod. Kromě této spontánní činnosti připravila paní učitelka pro děti v rámci připravovaného tématu<sup>7</sup> týkající se knih podrobné dotazníky, které děti vyplňovaly doma společně s rodiči, viz příloha č. 1. Paní učitelka tak dává dětem najevo, že čtení knih hraje důležitou roli v procesu učení každého žáka již od 1. třídy. Výstupy z dotazníkového šetření, které si pro sebe udělala paní učitelka, jí pomáhají pochopit vztah konkrétního žáka ke čtení a díky individuálnímu přístupu podpořit jeho čtenářství podle toho, jak potřebuje. Právě individuální přístup je, zdá se, klíčem k podpoře čtenářství u konkrétního žáka.

## **5.5 Popis vyučovacího dne s ohledem na rozvoj čtenářské gramotnosti**

Ráno, před začátkem vyučování, se děti postupně scházejí ve třídě. Tento čas spontánně využívají k prohlížení obrázkových knih i ke čtení. Nejedná se zde o čtení na pokyn pedagoga, ale o dobrovolnou aktivitu vycházející ze zájmů dětí. K tomu, aby děti samy začaly trávit volný čas před začátkem vyučování, je nutné vytvořit ve třídě vhodné prostředí. Předpokladem je umístění příruční knihovny přímo ve třídě, knihy by měly být snadno dostupné i pro dětského čtenáře. Ideální je použití otevřených polic a vyrovnání knih ve výšce, kam si dítě může samo pohodlně dosáhnout a vybrat si, co chce. Místo pro čtení by nemělo být ve třídě striktně omezeno pouze na lavici, ve které dítě sedí. Je potřeba poskytnout místo pro čtení i dětem, které raději sedí na zemi (místo opatřené kobercem, polštářky apod.). Některé děti u čtení rády leží, při krátkém tichém čtení není nutné děti od takové polohy odrazovat.

Na začátku vyučování se děti sejdou v tzv. ranním kruhu, který je místem pro společné setkávání. Pravidelnou součástí ranního kruhu bývá tzv. ranní zpráva. Někdy má zpráva organizační charakter (informace co nás dnešní den čeká), někdy se pomocí této zprávy děti procvičují gramatiku (doplňování i-y, dlouhých samohlásek apod.). Jedná se o jednoduchý text (maximálně tři věty), který by měl být interaktivní (dá se s ním pracovat a děti při jeho čtení mohou spolupracovat), měl by být každý den jiný (různé

---

<sup>7</sup> vyučování probíhá v programu Začít spolu podle zpravidla týdenních plánů, ústřední téma se prolíná veškerou výukou napříč předměty

formy, neměl by postrádat i vtip) a motivovat děti k činnostem, které je daný den čekají. Do poloviny první třídy je psána hůlkovým písmem, poté již psacím.

Následuje společná práce spojená s opakováním nebo probíráním nového učiva v českém jazyce a/nebo matematice. Během těchto aktivit pracuje celá třída podle společného zadání.

Pak nastává práce dětí v tzv. centrech aktivit. Podle daných pravidel si dítě volí, v jakém centru bude pracovat a zapisuje se do něj. Již od začátku školní docházky (a de facto už i v mateřské škole) dítě rozeznává jednotlivá centra nejen podle své paměti, ale také podle tvarů slov a písmen, kterými jsou centra i jednotlivé pomůcky v nich popsány a již od začátku se naučí podepisovat svým jménem. Instrukce jsou zadávány rovnou písemně. Zpočátku hůlkovým, později psacím písmem. Děti se učí porozumět psaným instrukcím, na počátku s podporou těch dětí, které už do jisté míry číst umí, méně často s podporou ze strany učitele. Díky takto zadaným instrukcím se rozvíjí čtenářská gramotnost i u dětí, které si zvolí takové centrum, které cíleně nepracuje se čtením nebo psaním.

Na závěr dne se všichni sejdou opět v kruhu. Zde si děti prezentují výsledky své práce, hodnotí, co a jak se jim dařilo, nedařilo a proč. Zároveň si takto vzájemně vyměňují zkušenosti, čímž se učí od sebe navzájem. Je zde prostor i pro vzájemné hodnocení mezi dětmi a samozřejmě i pro hodnocení učitele. Často je výstupem práce nějaký produkt: děti musí vytvořit schéma, plakát, pracovní list pro ostatní apod. Tyto aktivity také velmi významně posilují čtenářskou gramotnost, zejména její vyšší složky, kdy už děti využívají vlastní texty jako např. aplikaci nového učiva apod.

## 5.6 Knihy, které děti ve třídě čtou

V současné době jsou u dětí velmi oblíbené knížky z nakladatelství **Modrý slon**. Originální pojetí práce tohoto nakladatelství spočívá v tom, že má k dispozici asi dvacet titulů - příběhů pro děti, které lze upravit speciálním počítačovým programem tak, že za jméno hlavního hrdiny se dosadí jméno dítěte. Rodiče tak často objednávají dítěti knihu, ve které ono vystupuje jako hlavní hrdina příběhu, jako dárek. Učitelkami nejsou tyto

knihy hodnoceny příliš kladně, ale děti si jich cenní jako dárků. Jak uvádí na svých stránkách nakladatelství, jméno dítěte jako hlavního hrdiny knihy zvyšuje jeho motivaci ke čtení. Je otázkou, jestli stačí pouze ona motivovanost ke čtení, pokud se jedná o nekvalitní literaturu. Zda chceme u dětí dosáhnout pouze toho, aby četly, nebo zda od čtení samotného očekáváme i něco víc - rozvoj čtenářské nebo funkční gramotnosti. Pro začátek je určitě vhodné děti motivovat k jakémukoliv čtení. V jejich volbě se promítají jejich zájmy, proto častou čtou (zejména dívky) knihy o koních a ponících, oblíbené jsou komiksy o Spidermanovi, obrázkové knihy o zvířatech. Pokud mluvíme o volbě dětí, musíme brát v potaz, že zejména pro mladší školní věk platí, že se jedná o volbu rodičů. Záleží tedy na jejich vkusu, zda sami rádi čtou a zda se zajímají o knížky. Když rodina nedokáže dítěti vybrat tu správnou knížku, je na škole popřípadě i knihovně, aby podala pomocnou ruku. Ve škole děti častou čtou knížky Arnolda Lobela Pan Sova, Kvak a Žbluňk, Myška a pohádková polívka, Knihu Já Baryk od Františka Nepila apod. Knihovny mohou vhodnou prezentací pozitivně ovlivnit rodiče, ale i děti samotné. Hodnotné knihy pro děti na sebe často samy neupozorní jásavou barvou a různými efekty a je tedy na knihovníkovi umět dětem i jejich rodičům ty „správné“ knihy vybrat a nabídnout.

## Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se snažila vystihnout důležitost dětského čtenářství s ohledem na jeho klíčový vliv na úroveň čtenářské gramotnosti. Po medializaci výsledků šetření výzkumu PISA z roku 2009 se problematika čtenářské gramotnosti dostala do popředí zájmu nejen odborníků, ale celé veřejnosti, která již také do jisté míry chápe význam dětského čtenářství na budoucí život dítěte.

Protože hned za pochopením důležitosti čtenářství vyvstává otázka, jak jej u dětí podporovat, popsala jsem ve své bakalářské práci různé postupy, jež mohou vést k podpoře čtenářství u dětí a tím i zvyšování úrovně jejich čtenářské gramotnosti. Při aplikaci těchto postupů je samozřejmě nutná komunikace s dětským čtenářem, ať už ze strany rodiče, učitele nebo knihovníka, a protože tyto osoby často nejsou odborně školeny v komunikaci s dětským čtenářem, může dojít v různých fázích komunikačního aktu ke komunikačním bariérám.

V bakalářské práci jsou navrženy postupy, jež zvyšují efektivitu komunikace s dětským čtenářem tak, aby k případným komunikačním bariérám vůbec nedošlo. Tyto postupy ale samozřejmě kladou zvýšené požadavky na osobu, která s dětským čtenářem takto cíleně pracuje.

Co se týče osoby učitele na základní škole, vidím zde nejmenší problém v tom, že učitelé chápou důležitost této oblasti, na pedagogických fakultách reflektují tuto skutečnost ve vzdělávacích osnovách a také existuje řada seminářů a kurzů v rámci tzv. DVPP<sup>8</sup>, na kterých je možné si vzdělání doplnit.

Horší je to u skupiny rodiče. Přestože samozřejmě existuje podíl rodičů, jež díky samostudiu pracují na svých komunikačních dovednostech týkajících se jak výchovy svého dítěte, tak i jeho vzdělávání práce v oblasti čtenářství, nejsou kurzy pro rodiče masově rozšířeny. Úroveň v dané rodině závisí pouze na vzdělání rodičů a jejich osobním nasazení při rozšiřování obzorů v této oblasti.

---

<sup>8</sup> další vzdělávání pedagogických pracovníků

Obrovské rezervy vidím v oblasti knihovnické. Přestože většina knihovníků ráda čte, nedokáže s knihami a četbou pracovat tak, aby pozvedali úroveň čtenářské gramotnosti dětí, aby pomáhali v této oblasti učitelům a aby se stali oporou rodičovské veřejnosti. V současné době probíhají různé projekty, často i spojené s mediální kampaní, které však, dle mého názoru, jdou pouze po povrchu. Televizní spoty či inzerce v tištěných médiích možná přiláká děti s rodiči na jednorázové akce v knihovně a při té příležitosti se určitě nezanedbatelné procento dětí nechá v knihovně zapsat jako čtenáři. Další cílené vzdělávání však v knihovně děti ani jejich rodiče nedostanou. Knihovníkům proto chybí vzdělání jak v pedagogice (při vytváření programů pro děti), tak v andragogice (při vytváření kurzů a seminářů pro rodiče).

Jak se situace v České republice bude v tomto směru dále vyvíjet, si netroufám odhadnout. Věřím, že dílčí obrat k lepšímu určitě nastane v jednotlivých případech, kdy se vyskytnou na odpovědných místech lidé s patřičným vzděláním a chutí spolupracovat. Spojení zájmů rodičů, učitelů a knihovníků může být velmi úspěšné. Systémově může být tato spolupráce nastavena, pokud se politicky podaří prosadit vzdělávací oblast jako prioritu zájmu celého státu. K tomuto závěru jsem došla na základě zkušeností v jiných zemích (např. Nový Zéland) kde pochopili, že na oblast vzdělávání je potřeba nahlížet komplexněji. Jistou naději také dává zkušenost dalších zemí, že k odvážným systémovým krokům došlo poté, co se vzdělávací problematika ocitla v krizi. Je více než možné, že v tomto bodě se nachází nyní i Česká republika a je tedy otázkou, kterým směrem se vydáme. Zda budeme utrácet peníze a energii dílčími směry nebo se pokusíme o systémovou spolupráci.

Závěrem bych podotkla, že přestože se práce věnuje komunikačním bariérám vznikajícím při interakci s dětským čtenářem, vidím, že i mezi subjekty, které dětského čtenáře nejvíce ovlivňují, stojí tyto bariéry také. Věřím, že pokud postaví učitelé, knihovníci a rodiče vzájemnou komunikaci na partnerském přístupu založeném na respektu, mohou z toho vytěžit všichni a nejvíce právě děti, které se snažíme přivést ke knihám.

## Seznam použité literatury

BASL, Josef, et al. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 : Umíme ještě číst?*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. 52 s. Dostupný také z WWW: <<http://www.uiv.cz/soubor/4391>>. ISBN 978-80-211-0608-6.

BLAŽKOVÁ, Božena. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Ikaros* [online]. 2005, roč. 9, č. 11 [cit. 12.06.2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.ikaros.cz/node/2030>>. URN-NBN:cz-ik2030. ISSN 1212-5075.

BÖHMOVÁ, Eva. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. Globální metoda výuky čtení a psaní, s. 26-44. ISBN 80-85784-79-3.

*Celé Česko čte dětem : Čteme dětem 20 minut denně. Každý den!* [online]. 2010 [cit. 2011-08-07]. Dostupné z WWW: <<http://www.celeceskoktedetem.cz/>>.

ČÍŽKOVÁ, Miroslava. *Čtení 1 pro prvňáčky : analyticko - syntetická metoda bez tvorby slabik*. Praha : Fortuna, 2005. 104 s. ISBN 80-7168-934-3.

*Čtení pomáhá* [online]. c2011 [cit. 2011-08-07]. Dostupné z WWW: <<http://www.ctenipomaha.cz/>>.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha : Grada, 2008. 502 s. ISBN 978-80-247-2018-0.

FABER, Adele; MAZLISCH, Elaine. *Jak mluvit, aby se děti lépe učily doma i ve škole*. Computer Press : Brno, 2010. 198 s. ISBN 978-80-251-2961-6.

GABAL, Ivan; VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti : Analýza výsledků sociologického výzkumu* [online]. 2003 [cit. 2011-07-18]. Dostupný z WWW: <[http://www.gac.cz/documents/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_cten\\_jak\\_ctou\\_ceske\\_deti.pdf](http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf)>.

HOLT, John. *Jak se děti učí*. Agentura STROM : Praha, 1995. 173 s. ISBN 80-901662-7-X.

KARGEROVÁ, Jana; NĚMEČKOVÁ, Iveta. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. Rozvoj funkční gramotnosti- metoda celostního přístupu k jazyku ve výuce prvopočátečního čtení a psaní v programu Začít spolu, s. 44- 51. ISBN 80-85784-79-3.

KOPŘIVA, Pavel et al. *Respektovat a být respektován*. Spirála : Kroměříž, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou : rady pro učitele*. Praha : Grada Publishing, 2009. 168 s. ISBN 978-80-247-2038-8.

KREJČOVÁ, Věra; KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu : metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Portál : Praha, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-695-0.

*Kritické myšlení* [online]. 2001 [cit. 2011-08-07]. Dostupné z WWW: <<http://www.kritickemysleni.cz>>.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha : Svoboda, 1988. 235 s.

*KTD : Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online]. Praha : Národní knihovna České republiky, c2005 [cit. 2011-07-13]. Dostupný z WWW: <<http://sigma.nkp.cz/cze/ktd>>.

LAMSER, Václav. *Komunikace a společnost : úvod do teorie společenské komunikace*. Academia : Praha, 1969. 298 s.

LANDOVÁ, Hana. *Vzdělávací úloha knihoven : Jsme připraveni? . In Knihovny současnosti 2005*. Brno : Sdružení knihoven ČR, 2005. s. 82-92. ISBN 80-86249-30-1.

*Místo pro život* [online]. 2010 [cit. 2011-08-07]. Dostupné z WWW: <<http://www.mistoprozivot.cz/>>.

*Modrý slon* [online]. c2010 [cit. 2011-08-10]. Dostupné z WWW: <[http://www.modryslon.com/web\\_cz/](http://www.modryslon.com/web_cz/)>.

National Library of New Zealand. *Service to schools : Supporting literacy and learning* [online]. 2010 [cit. 2011-08-10]. Dostupné z WWW: <<http://schools.natlib.govt.nz>>.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání*. Spirála : Kroměříž, 2008. 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9.

PALA, Karel. Zásady pozitivní komunikace. In *Argumentace a umění komunikovat*. Brno : Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, 1999. s. 75- 100. ISBN 80-210-2186-1.

PAPICA, Jan. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie*. Univerzita Palackého : Olomouc, 1979. 254 s.

PEACOCK, Judith. Teaching skills for teaching librarians : Postcards from the edge of the educational paradigm. *Australian Academic & Research Libraries* [online]. May 2001, vol. 32, no. 1. [cit. 2011-07-13]. Dostupné z <<http://www.alia.org.au/publishing/aarl/32.1/full.text/jpeacock.html>>. ISSN 0004-8623.

PLAMÍNEK, Jiří. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. Argo : Praha, 1994. 198 s. ISBN 80-85794-14-4.

Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha : Karolinum, 2005. 554 s. ISBN 80-246-0924-X.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Portál : Praha, 2009. 395 s. ISBN 978-7367-647-6.

SCHRAMM, Wilbur. *How communication works in the process and effects of communication*. Urbana : University of Illinois, 1954, s 3 - 26.

*SKIP : Svaz knihovníků a informačních pracovníků* [online]. 2010-2011 [cit. 2011-08-10]. Dostupné z WWW: <[www.skipcr.cz](http://www.skipcr.cz)>.



*Step by Step ČR, o.s.* [online]. 2009 [cit. 2011-08-07]. Dostupné z WWW: <<http://sbscr.cz/>>.

TANKERSLEY, Dawn. *Celostní přístup k jazyku a rozvíjení čtenářské gramotnosti u studentů s odlišným mateřským jazykem : komplexní jazyková metodika*. Praha : Step by Step ČR, 2001.

TOMKOVÁ, Anna. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. Využití programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ pro rozvoj čtenářství, s. 51- 65. ISBN 80-85784-79-3.

TUBBS, Stewart. L.; MOSS, Sylvia. *Human Communication*. New York : McGraw-Hill, 1991. 489 s. ISBN 0-07-065404-2.

*Ústav pro informace ve vzdělávání* [online]. 2004 [cit. 2011-08-07]. Dostupné z WWW: <<http://www.uiv.cz/>>.

VÁŠOVÁ, Lidmila. *Čtenáři a uživatelé informací : (Základy psychologie a pedagogiky čtenáře)*. SPN : Praha, 1980. 194 s.

VESTER, Frederic. *Myslet, učit se...a zapomínat?* Fraus : Plzeň, 1997. 191 s. ISBN 80-85784-79-3.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena ; KRÜGER, Květuše ; BĚLINOVÁ, Eva. *Kudy vede cesta ke čtenáři? : rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd. Praha : GAC, 2007. 218 s. ISBN 978-80-254-0669-4.

VRASPÍROVÁ, Pavla. *Prostředí a projekty podporující dětskou četbu. Ikaros* [online]. 2009, roč. 13, č. 3 [cit. 2011-07-18]. Dostupný z WWW: <<http://ikaros.cz/node/5304>>. URN-NBN:cz-ik5304. ISSN 1212-5075.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000. 264 s. ISBN 80-7178-291-2.

WÁGNEROVÁ, Jarmila. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. Genetická metoda a její využití v praxi, s. 18-25. ISBN 80-85784-79-3.

WATZLAWICK, Paul. *Menschliche Kommunikation*. [S.l. : s.n.], 1969.

WILDOVÁ, Radka [ed.]. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. 106 s. ISBN 80-7290-103-6.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. 213 s. ISBN 80-7290-228-8.

## **Seznam obrázků**

Obrázek č. 1 - základní schéma interpersonální komunikace. (DeVito, 2008).

Obrázek č. 2 – logo projektu Celé Česko čte dětem. (Celé Česko čte dětem, 2011).

## **Seznam grafů**

Graf č. 1 – změny ve výsledcích výzkumu PISA 2009. (ÚIV, 2009).

Graf č. 2 – doporučený seznam knih. (Gabal, Václavíková, Helušová, 2003, s. 32).

Graf č. 3 – kde děti nejčastěji získávají knížky. (Gabal, Václavíková, Helušová, 2003, s. 17).

Graf č. 4 - četba rodičů dětem v dětství podle frekvence aktuální četby dítěte. (Gabal, Václavíková, Helušová, 2003, s. 23).

Graf č. 5 – s kým dítě poprvé navštíví knihovnu. (Gabal, Václavíková, Helušová, 2003, s. 44).

## Evidence výpůjček

Prohlášení:

Dávám svolení k půjčování této bakalářské práce. Uživatel potvrzuje svým podpisem, že bude tuto práci řádně citovat v seznamu použité literatury.

V Praze, 15. 8. 2011

Anna Veselková

Jméno	Katedra / Pracoviště	Datum	Podpis